



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

## **Colaboración Dialógica entre Profesorado de Diversos Niveles de Enseñanza**

María-Teresa Gómez-del-Castillo<sup>1</sup>, Antonio Aguilera-Jiménez<sup>1</sup>

1) Universidad de Sevilla. España

Date of publication: October 15<sup>th</sup>, 2018

Edition period: October 2018-February 2019

---

**To cite this article:** Gómez del Castillo, M<sup>a</sup>.T. y Aguilera, A. (2018). Colaboración Dialógica entre Profesorado de Diversos Niveles de Enseñanza. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(3), 234-258. doi: 10.4471/remie.2018.3665

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.447/remie.2018.3665>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

# **Colaboración Dialógica entre Profesorado de Diversos Niveles de Enseñanza**

M<sup>a</sup> Teresa Gómez del Castillo  
*Universidad de Sevilla*

Antonio Aguilera  
*Universidad de Sevilla*

*(Recibido: 29 Julio 2018; Aceptado: 12 octubre 2018; Publicado: 15 octubre 2018)*

## **Abstract**

---

El propósito de este artículo es reflexionar acerca de cómo la colaboración entre la Universidad y los centros de enseñanza obligatoria contribuye al desarrollo profesional de todos los implicados. Tras el análisis de los retos que la sociedad actual plantea al desarrollo profesional docente describimos cómo una experiencia de colaboración entre docentes universitarios y centros escolares constituidos como Comunidades de Aprendizaje contribuye al desarrollo profesional del profesorado universitario, de los docentes en educación básica y de los estudiantes de Ciencias de la Educación participantes. Por otra parte, esta experiencia, llevada a cabo en Sevilla (España), es fácilmente transferible a otros centros de educación superior, y así está comenzando a suceder en otras universidades españolas e Iberoamericanas.

---

**Keywords:** desarrollo profesional docente, formación permanente, comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico.

# **Dialogical Collaboration Among Teachers of Different Education Levels**

M<sup>a</sup> Teresa Gómez del Castillo  
*Universidad de Sevilla*

Antonio Aguilera  
*Universidad de Sevilla*

*(Received: 29 July 2018; Accepted: 12 October 2018; Published: 15 October 2018)*

## **Resumen**

---

The purpose of this article is to reflect how the collaboration between the University and the compulsory education centers contributes to the professional development of all those involved. After analyzing the challenges that present society poses to professional teacher development, we describe how a collaborative experience between university teachers and schools constituted as Learning Communities contributes to the professional development of university teachers, teachers in basic education and students of Education Sciences participants. On the other hand, this experience from Seville (Spain) is easily transferable to other colleges, and this is happening in other Spanish and Ibero-American universities

---

**Palabras clave:** professional teacher development, ongoing training, learning communities, dialogic learning

Con esta aportación pretendemos mostrar cómo la colaboración entre facultades universitarias y centros de educación infantil y primaria contribuye al desarrollo profesional de todas las personas implicadas. Tras una revisión de aportaciones recientes acerca de la formación inicial y permanente del profesorado, presentamos una experiencia de colaboración entre las Facultades de Educación y de Psicología de la Universidad de Sevilla y centros de su entorno constituidos como Comunidad de Aprendizaje para concluir en la necesidad de crear espacios donde la formación inicial y permanente de profesorado de las enseñanzas obligatorias, de los docentes universitarios y otras personas interesadas donde se produzca un verdadero “cruce de saberes” académicos, profesionales y experienciales.

### **El Desarrollo Profesional Docente y la Formación Permanente Universitaria**

La formación permanente es uno de los principales instrumentos del desarrollo profesional docente (González & Barba, 2014). Entendemos por desarrollo profesional todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales, con el fin de aumentar la calidad docente, investigadora o de gestión (Imbernón & Canto, 2013) de modo que implica: a) una actitud de indagación, formulación de interrogantes y búsqueda de soluciones, b) la mejora de la práctica y del conocimiento desde la práctica y c) la existencia de un proceso, de una trayectoria que lo guíe (Marcelo & Vaillant, 2010).

Como señalan algunos autores (Imbernón & Canto, 2013; Marcelo, 2011), mejorar nuestra actividad profesional requiere de la formación que oriente dicho proceso, y para ello debemos tener en cuenta que: a) se trata de un proceso continuo y enfocado hacia el cambio y la mejora; b) intenta responder a necesidades concretas identificadas previamente; c) la formación ha de partir de los conocimientos y experiencias de los docentes; d) se aprende de forma activa y colaborativa, construyendo con otros el pensamiento; e) debe producirse una reflexión que tenga en cuenta la teoría y la práctica educativa; e) la formación ha de estar ligada a proyectos de transformación educativa y social; y f) puede realizarse a través de

diferentes formatos y fuentes de información según las necesidades y contextos.

Por otra parte, la formación permanente del profesorado universitario debe suponer mejoras en tres aspectos: a) en la docencia universitaria, haciendo que el alumnado sea más competente personal, profesional y socialmente, b) en la investigación, haciendo que aquello que se estudia e investiga sea relevante para resolver problemas sociales y c) en la transferencia del conocimiento, haciendo que los resultados que se obtienen tengan repercusión en el resto de la sociedad. Un elemento clave transversal a estos tres aspectos es el impacto social que cada vez más se exige a la labor del docente universitario (Flecha & Álvarez, 2015).

Una de las maneras más habituales empleadas en la formación permanente es la realización de cursos o la asistencia a encuentros científicos. Sin embargo, Guskey (2003) afirma que no existe una relación directa entre la inversión en formación permanente, a través de cursos, congresos o seminarios y la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón se ha empezado a cuestionar esta manera de proceder dada la poca repercusión en la mejora competencial de los participantes a pesar de la gran inversión realizada (Martínez, 2009).

Las razones que explican este fracaso de las acciones formativas del profesorado universitario en España son numerosas. En primer lugar, en muy pocos casos se realiza una evaluación para comprobar su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes debido a que se valora mucho más la investigación que la docencia (Pagés, 2014), a la resistencia al cambio y otros motivos personales y a que las estructuras de la universidad tampoco favorecen la transferencia de la formación recibida a la docencia en el aula (Amador, J.A., Pagès, T., Sayós, R., Guàrdia, J., González, E., Marzo, L., Mato, M., & Jorba, H., 2013), lo que confirma que no siempre la inversión en formación se traduce en mejora de las funciones docentes en la universidad (Guskey & Sparks, 2004). En segundo lugar, la formación permanente del profesorado universitario ha sido escasa (Escudero, 1999) y no ha sido suficientemente valorada ya que durante mucho tiempo se ha supuesto que quien accede a la docencia universitaria sabe todo lo que hay que saber sobre el contenido de sus materias y sobre las maneras de enseñarlas, a pesar de no haber recibido formación psicopedagógica y

didáctica. En esta línea Mas (2011, p. 203) señala que la formación pedagógica demandada legalmente para desarrollar la función docente sea inversamente proporcional a la etapa educativa donde se imparte dicha docencia (...); así, al llegar al ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor universitario exista una formación psicopedagógica que constata su competencia docente.

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior esta situación está cambiando y en todas las universidades españolas hay servicios que realizan ofertas formativas para su personal (Duta, 2012), en la mayoría de los casos en formato de cursos, cuya realización sigue siendo voluntaria y sin evaluarse su incidencia en la actividad docente e investigadora. Una tercera razón que explica el fracaso de las acciones formativas dirigidas al profesorado universitario se encuentra en sus propios contenidos que son predominantemente técnicos, descontextualizados y concebidos para el desarrollo puntual de algunas habilidades (Feixas, 2013).

### **La Colaboración Entre la Universidad y los Centros de Educación Básica como Marco para el Desarrollo Profesional Docente y la Formación Universitaria**

La colaboración entre la Universidad y otras instituciones sociales debería ser una práctica frecuente, y lo es en algunos sectores, en particular la colaboración Universidad-Empresa (Svendsen, 2016). En el sector educativo español las relaciones de colaboración entre las Facultades de Ciencias de la Educación y los centros de educación básica es poco frecuente y, cuando se dan, suele ser para utilizar a los centros como fuentes de información y recogida de datos para investigaciones académicas que tienen poca repercusión en la mejora de los colegios. Las Facultades de Ciencias de la Educación y los centros educativos van en la mayoría de los casos por caminos separados y, aun reconociendo que tienen finalidades diferentes, sería deseable que trabajaran de forma coordinada mucho más de lo que lo hacen (Álvarez & Osoro, 2014).

Entre las claves que deben fundamentar esta colaboración podemos señalar: a) las nuevas demandas sociales a las que ha de responder la educación (Montero & Gewerc, 2018), b) un modelo dialógico de formación y una concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008) y c) la necesidad de articular el conocimiento académico con el conocimiento profesional (Martín & Morales, 2013; Casado, Ruiz & López, 2015).

### **Demandas Sociales**

Entendemos que la función de las Universidades es contribuir a la formación de profesionales excelentes, ciudadanos responsables y personas equilibradas. Dicho de otro modo, la educación en general y la universitaria en particular, ha de contribuir al desarrollo profesional, social y personal de quienes participan de ella. En la Sociedad del Conocimiento, la formación no puede ser algo exclusivo de una etapa concreta de la vida sino que cada vez es más necesario que se desarrolle a lo largo de todo el ciclo vital (Delors, 1996). Si en la actualidad los cambios son constantes, imprevisibles y complejos, la educación debe proporcionar las competencias necesarias para dar respuesta a estos nuevos retos. Para ello, no solo son necesarias nuevas formas en la organización y gestión de los centros educativos sino también nuevos modelos de aprendizaje (Aubert et al., 2008). A estos desafíos se trata de responder desde las Comunidades de Aprendizaje.

### **Un modelo Dialógico de Formación**

Entre los nuevos retos que la Sociedad del Conocimiento plantea a las organizaciones educativas se encuentra el de capacitar al alumnado para el desempeño profesional y ello exige trabajar en colaboración con otras instituciones del entorno (Martín & Morales, 2013).

Por otra parte, esta colaboración debe basarse en un diálogo igualitario puesto que otra característica de la Sociedad del Conocimiento es el cuestionamiento de las autoridades tradicionales que demanda formas más democráticas de formación (Beck, Giddens & Lash, 2001). El modelo

basado en el experto que forma al inexperto es cada vez más cuestionado dando paso a otras dinámicas formativas que parten de una concepción de las personas como sujetos capaces de pensar, comunicar y actuar (Habermas, 1984). La formación se produce de manera dialógica en interacción con otras personas con las que se convive y colabora (Vygotski, 1980; Bruner, 1996), interacciones que, además, se ven facilitadas por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Como dice Freire (2005, p. 61) “*nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo*”. Por ello cada vez es más evidente en los diversos sectores sociales la necesidad del trabajo en equipos heterogéneos y multidisciplinares. En el sector educativo, aunque muy acostumbrados al aislamiento profesional, empezamos a participar de las redes de conocimiento distribuido, apoyándonos en las posibilidades que nos proporciona internet para facilitar la comunicación científica a nivel mundial (Knobel et al. 2013).

En las actuales sociedades dialógicas todos los conocimientos son necesarios requiriéndose un cruce de saberes entre el conocimiento académico, el profesional, el social, y el práctico (Pérez Luna & Alfonzo, 2008). Existen estudios que demuestran que las demandas necesarias para el éxito en el mundo académico no siempre coinciden con las demandas fuera de la academia, e incluso pueden ser contrarias a ellas destacando los rasgos sociales de la inteligencia expresada en contextos de la vida real, bajo la denominación de “inteligencia cultural” (Ramis & Krastina, 2010). Así, el desarrollo profesional no debe enfocarse como actividad exclusivamente individual sino colectiva, de manera que tenga como consecuencia no solo la mejora de las personas sino también de los ambientes y de las instituciones de las que tales personas forman parte. En la Sociedad de la Información el desarrollo profesional es un proceso colectivo de todas las personas que comparten una misma actividad, ya sea como académicas, como profesionales o como usuarias. No solo el conocimiento es compartido sino que también la inteligencia necesaria para crearlo o usarlo en la resolución de problemas no está en ninguno de ellos en particular, sino distribuida entre todos (Herrero & Brown, 2010).



## La Relación entre el Ámbito Académico y la Práctica Escolar

La colaboración entre los centros educativos y la universidad permite establecer conexiones entre teoría y práctica (Álvarez & Osoro, 2014). Los enfoques más actuales en la formación permanente de personas adultas dan mucha importancia a la relación entre “saber” y “saber hacer”, enfoque que se concreta en el concepto de “competencia” (Ferreiro, 2017). Es por ello que se hace necesario tender puentes entre ambas dimensiones y entre los colectivos profesionales más vinculados a cada una de ellas.

Si seguimos pensando que la teoría se produce en la universidad y que la práctica es tarea de las escuelas, viviendo de espaldas la una a las otras, estamos distorsionando la esencia de ambas instituciones. En las dos, hay creación de conocimiento teórico y práctico y por ello es enriquecedor trabajar conjuntamente. Es necesario estimular los vínculos entre ambas realidades para *“favorecer la adquisición de un conocimiento pedagógico más completo y abierto a la complejidad”* (Álvarez, 2013, p. 29). Es necesario romper el aislamiento que conduce, por una parte, a que en la universidad se investigue sobre cómo actuar para optimizar el desarrollo y el aprendizaje de los escolares pero sin intentar dar respuesta a las demandas y necesidades de los centros y que, por otra, hace que en los centros escolares no existan ni la necesidad ni los cauces para poder concretar y hacer llegar a la universidad sus demandas, ni preocupación por investigar y generar saberes fundamentados y estructurados (Gimeno, 1983).

En definitiva, las producciones académicas deben estar muy atentas a la observación de la realidad para comprenderla y transformarla. Y las actuaciones profesionales del profesorado deben dejar de ser algo artesanal, sino que han de estar fundamentadas en evidencias científicas.

La colaboración entre los centros universitarios y los de educación básica no solo es necesaria sino también posible como lo indican algunas actuaciones realizadas al respecto (p.e. Casado, Ruiz & López, 2015). Es también lo que pretendemos hacer ver con esta aportación cuyo objetivo es presentar una experiencia de colaboración entre un centro universitario de formación del profesorado de la Universidad de Sevilla (España) con centros de educación infantil y primaria de su entorno, así como reflexionar

acerca de cómo esta colaboración entre la Universidad y los centros de enseñanza obligatoria ha contribuido al desarrollo profesional de todos los implicados.

### **Metodología de Estudio**

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo que sigue una metodología descriptiva e interpretativa a través de la cual se especifican las características más importantes del fenómeno sometido a análisis (Pereira, 2011), siendo este uno de los principales objetivos de muchos estudios sociales científicos (Babbie, 2000). En esta aportación el fenómeno que se analiza consiste en una experiencia de colaboración entre profesorado universitario, estudiantes de magisterio y centros educativos constituidos bajo el proyecto de comunidades de aprendizaje. Dicha experiencia es primero descrita y después revisada, analizada e interpretada, a la luz de las aportaciones teóricas más recientes en ciencias de la educación, por los autores, otros miembros de la Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA), y docentes de Primaria, desde la observación participante y la reflexión grupal (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). La interacción entre la experiencia vivida y las evidencias y aportaciones teóricas en que se fundamenta hace que los hechos que se describen y los logros que aportan adquieran significado y relevancia como propuesta formativa tanto en la formación inicial de estudiantes como en la formación permanente del profesorado de las etapas de educación básica y del profesorado universitario implicado.

La muestra de centros con los que se ha trabajado a lo largo del estudio, están situados en la provincia de Sevilla (España), que ha ido incrementando en los últimos años, pasando de 18 en 2014, 21 en 2015, 24 en 2016 y 2017 y 26 en 2018. El número de profesorado universitarios pertenecientes a SAUCA de la Universidad de Sevilla se ha mantenido en ocho miembros desde 2014 (SAUCA, 2018) y el número de estudiantes universitarios implicados ha ido oscilando a lo largo de estos años entre 63 y 110.

## **Una Experiencia de Colaboración entre Profesorado Universitario, Estudiantes de Magisterio y Profesorado en Ejercicio**

La experiencia que presentamos muestra cómo la implicación de la Universidad de Sevilla (España) en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje (de aquí en adelante, CdA) está suponiendo para los protagonistas una ocasión de formación permanente colaborativa que no sigue las estrategias tradicionales de cursos o seminarios, sino que se fundamenta en un modelo dialógico que tiende puentes entre la teoría y la práctica educativa y entre el ámbito académico-universitario y el ámbito práctico de la escuela. Por otra parte, contribuye al desarrollo profesional no solo del profesorado universitario implicado, sino también de los docentes de enseñanza básica de las CdA y de los estudiantes universitarios en general y, especialmente, de los que colaboran como voluntarios en las actividades docentes que se desarrollan en ellas.

### **El Proceso de Colaboración entre la Universidad de Sevilla y las Comunidades de Aprendizaje de su Entorno**

Una CdA es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas (Elboj, Puigdellivol, Soler & Vals, 2002). Se basa en teorías y prácticas sociales y educativas que enfatizan dos elementos clave: a) actuaciones educativas inclusivas fundamentadas en una concepción dialógica del aprendizaje y el fomento de las interacciones (Aubert et al., 2008; Aubert, García & Racionero, 2009; Flecha, 1997) y b) la participación decisoria, evaluativa y educativa de las familias y de la comunidad (Includ-ed, 2011) que se concreta en todos los espacios del centro escolar, incluido el aula.

Cuando un centro educativo inicia su transformación en una CdA, incorpora a todas las personas implicadas en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado, incluyendo a profesorado, familiares, amistades, vecinos del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. (Elboj & Oliver, 2003).

Las Comunidades de Aprendizaje incorporan aquellas prácticas consideradas por la comunidad científica como “Actuaciones Educativas de Éxito” (Includ-ed, 2011; Ojala & Padrós, 2012; Valls-Carol et al., 2014), actuaciones educativas de carácter transversal que han demostrado su eficacia en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en cualquier contexto geográfico, socioeconómico y cultural. Entre estas actuaciones se encuentran las siguientes:

- a. Organización del aula en grupos interactivos, esto es, equipos pequeños de escolares lo más heterogéneos posible que cuentan con la presencia de un adulto que estimule las relaciones de ayuda y cooperación en la resolución de las tareas encomendadas (Melgar, 2015).
- b. Tertulias literarias dialógicas en las que los escolares comentan obras de la literatura clásica universal adaptadas a su edad y que van leyendo en casa con anterioridad a cada sesión (Pulido & Zepa, 2010).
- c. Extensión de los tiempos y espacios del aprendizaje más allá del aula en bibliotecas tutorizadas donde cualquier escolar, con independencia de su rendimiento, puede ir a leer o hacer las tareas de clase con la presencia de adultos que puedan ayudarles (Leinonen & Niemelä, 2012).
- d. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y mejora de la convivencia como superador del modelo disciplinario y mediador (Martín & Ríos, 2014)
- e. Participación y formación de familiares, profesorado y otros miembros de la comunidad. (Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009).

Aunque las CdA tienen un largo recorrido (Folgueiras, 2011) en España y más recientemente en Iberoamérica, fue en junio de 2006 cuando se impartió en Sevilla (Andalucía, España) el primer curso de sensibilización dirigido a profesorado de centros de Educación Infantil y Primaria de la ciudad. Dos de ellos comenzaron en septiembre de ese mismo año el proceso de transformación en CdA. A ese primer curso asistió un grupo de

docentes universitarios de las Facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla; desde el principio se implicaron en el proceso de transformación de los centros y colaboran con ellos y con otros que se han ido incorporando hasta un total de veinticuatro durante el curso 2016-2017.

Desde el primer momento, las escuelas tuvieron la necesidad de contar con recursos humanos para el desarrollo de las “Actuaciones Educativas de Éxito” a implementar con el alumnado, para lo que iniciaron un programa de información y captación de voluntariado entre los familiares del alumnado y otras personas y asociaciones presentes en el entorno. A este proceso se fueron incorporando como voluntarios docentes universitarios relacionados con las titulaciones de educación que también ofrecieron la posibilidad de colaborar a sus estudiantes.

Con el tiempo el número de CdA fue creciendo y se constituyó una “Comisión Provincial de CdA” con representantes de todas ellas, de los Centros de Profesorado encargados de la formación permanente de los maestros y maestras (CEP) y de la Universidad. En dicha Comisión se tratan temas organizativos y se desarrollan actividades formativas en torno a una tertulia pedagógica mensual, además de conformarse como un equipo de apoyo mutuo donde se comparten las dificultades y soluciones que cada centro va encontrando en su proceso de transformación en una CdA (Aguilera-Jiménez, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010). Una evolución similar se ha venido experimentando en otras provincias andaluzas en cuanto al crecimiento de los centros que se transforman en CdA y en relación con la colaboración entre ellas y las Universidades presentes en cada una de ellas.

En el año 2012, las CdA obtienen el reconocimiento de las autoridades políticas competentes en Educación (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía) y se constituye la Red Andaluza de CdA. Un año más tarde el profesorado universitario de las distintas universidades andaluzas que está colaborando con estas escuelas crea la Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA) con el fin de coordinar y aunar esfuerzos para favorecer la mejora de estos colegios. Todo este trabajo, tanto a nivel de colaboración universitaria con los centros, como a nivel interuniversitario y con las administraciones

educativas no suponen ninguna aportación económica extra para los participantes. Una de las condiciones para formar parte de esta Subred es, precisamente, que el profesorado universitario participe en tareas de apoyo directo a la docencia (tanto en el diseño como en el desarrollo del currículo) y en tareas de formación permanente, junto a los maestros y familias, en alguno de esos centros escolares.

### **Los Logros Alcanzados con la Colaboración entre Universidad y Comunidades de Aprendizaje**

Presentamos a continuación los resultados alcanzados con esta experiencia de desarrollo profesional, aportando algunas razones que confluyen para que podamos afirmar que es esta una práctica que contribuye a la formación continua del profesorado universitario y que, a su vez, repercute igualmente en el aprendizaje de los docentes de la educación básica, tanto de los que están en la fase de formación inicial (estudiantes de los grados de magisterio y del máster de profesorado en educación secundaria), como de la formación permanente de los docentes en ejercicio. Incluso, podemos afirmar que no es menos importante la promoción que se produce en las familias y otros miembros de la comunidad con los que se colabora.

Uno de los elementos más relevantes es que esta colaboración unifica y da sentido a las tres tareas propias del profesorado universitario, a saber, docencia, investigación y transferencia del conocimiento (Svendsen, 2016). En relación con la investigación, se investiga sobre demandas de los centros educativos y a propósito de las actuaciones que se llevan a cabo en ellos de modo que, por una parte, dichas prácticas son generadoras de nuevas reflexiones teóricas y nuevas hipótesis de investigación y por otra los centros escolares son el banco de prueba para determinar la viabilidad de dichas hipótesis. Al conocer y colaborar directamente en estas prácticas educativas, las propuestas de investigación se dirigen a profundizar en aspectos relevantes de la práctica y a responder a las necesidades reales de las escuelas y las comunidades. También en relación con la investigación hay que destacar que no solo se pretende investigar *sobre* las demandas de los centros educativos sino que se hace *con* los miembros de la comunidad educativa, de modo que no solo son los “sujetos” o “participantes” en los

informes de investigación sino que se incluyen como investigadores en el diseño de la misma y en la discusión de los resultados que se obtienen según los postulados de la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Al participar más voces, especialmente las de las personas y colectivos objeto de investigación, las conclusiones de los trabajos son más “científicas”, más ajustadas a la realidad. Además, dichas conclusiones son más susceptibles de ser utilizadas en la acción transformadora de la realidad en la medida en que no se quedan sólo en las revistas de impacto, con poca difusión entre los agentes sociales, sino que son cogeneradas y conocidas desde el primer momento por aquellas personas que son los actores transformadores de la misma. Así, por ejemplo, algunos centros han planteado la necesidad de estudiar el impacto en el rendimiento de los estudiantes y en el clima de aula de las Actuaciones Educativas de Éxito implementadas en el marco de las Comunidades de Aprendizaje (en particular, Grupos Interactivos y Tertulias Dialógicas) dando lugar a Trabajos de Fin de Grado y de fin de Máster de los estudiantes que respondían a estas necesidades planteadas por los centros.

En relación con la docencia hay que señalar que no sólo se transfieren los resultados de la investigación a la práctica cotidiana de los centros de educación básica, sino que también se transfiere a la docencia superior. También llega a las aulas universitarias el conocimiento profesional que estudiantes y docentes universitarios adquieren por su contacto frecuente con el profesorado y alumnado de las etapas básicas y con sus familias. El profesorado universitario que colabora con estos centros educativos entra en contacto con los procesos y resultados de una práctica educativa de éxito, enriqueciendo su conocimiento teórico con los matices, las dificultades y las ventajas que conlleva su aplicación en el aula, viviendo situaciones concretas que aportan nuevos elementos de reflexión a incluir en su actividad como docente universitario. Todo ello revierte muy positivamente en su desarrollo profesional mejorando su actividad docente e investigadora. Por su parte, el alumnado universitario no solo se beneficia de los nuevos elementos que el profesorado universitario que pisa las aulas de educación obligatoria introduce en sus clases, sino que, en la medida en que ellos también colaboran en las aulas de infantil y primaria, aprenden de

la práctica profesional; y no de una práctica profesional cualquiera, sino de aquella que está en constante diálogo con su fundamentación teórica y con lo que estudian en las aulas universitarias. Así, la formación academicista del estudiante universitario está dando paso a una formación en la que se combina el “saber” y el “saber hacer”. Se trata de una auténtica “formación en competencias”. Los docentes en formación no solo deben saber cosas, sino que deben saber hacer cosas con lo que saben (Fernández, García & Urionabarrenetxea, 2016). Así, por ejemplo, los estudiantes que colaboran en las Comunidades de Aprendizaje suelen afirmar que entienden mejor la relación entre los contenidos de sus estudios de magisterio y su aplicación en la práctica profesional; también el profesorado en ejercicio toma conciencia de que práctica profesional responde a modelos teóricos conocidos (aunque hasta ese momento no sean conscientes de ellos) y que pueden y deben ser revisados a la luz de aportaciones más recientes procedentes del mundo académico.

Ya la UNESCO advertía en 2012 que los estudios sobre formación inicial del profesorado señalan que los futuros maestros no adquieren en su etapa de estudiantes universitarios las herramientas básicas para ejercer como profesionales competentes en los primeros grados de las escuelas primarias ni en contextos de especiales dificultades como los de extrema pobreza (Tedesco, 2016). Demasiado frecuentemente la desvinculación entre teoría y práctica con la que los estudiantes egresan de las facultades de educación se debe tanto a un modelo educativo universitario academicista como a experiencias de prácticas docentes inadecuadas. Por el contrario, cuando participan de actuaciones educativas que responden a las aportaciones más recientes de la investigación en ciencias sociales y de la educación, no sólo aprenden a resolver problemas profesionales utilizando los aprendizajes que realizan en su formación inicial, sino que le encuentran más sentido a lo que estudian. Recíprocamente también los claustros de los centros de educación básica están al tanto de las aportaciones más recientes de la comunidad científica en su ámbito profesional en la medida en que alumnado y docentes universitarios participan de sus preocupaciones prácticas y de sus reflexiones en las sesiones de formación aportando sus conocimientos acerca de los resultados de las investigaciones relevantes que aportan luz sobre las actuaciones educativas de las que hay evidencias



científicas de que conducen al éxito y/o al fracaso escolar, así como las teorías en las que se basan dichas actuaciones. Además, al aportar el conocimiento de las teorías y prácticas de éxito internacional, la universidad también aporta criterios externos a los claustros, lo que a menudo ayuda en el proceso de cuestionar la práctica basada en el limitado criterio de la experiencia.

En relación con la transferencia del conocimiento es evidente que es bidireccional entre universidad y escuela; o si se prefiere multidireccional entre todos los agentes implicados, incluyendo entre ellos a las familias y otras personas del entorno de los centros escolares. Por esa razón podemos afirmar que la colaboración entre Universidad y CdA es una ocasión óptima para que se produzca un encuentro de saberes: el saber académico que aporta la universidad, el saber profesional que aporta el profesorado de la educación básica y el saber hecho de experiencia que aportan las familias de los escolares y otras personas que colaboran como voluntarias, en la medida en que también participan como usuarios y como agentes clave en la configuración de los centros educativos. Un “cruce de saberes” que se produce siempre desde pretensiones de validez (Habermas, 1984) y a través de un diálogo igualitario (Flecha, 1997) con todos los miembros de la comunidad educativa, donde el objetivo es siempre la mejora de la educación de los estudiantes, sin crear relaciones jerárquicas ni entre la universidad y los centros educativos como instituciones, ni entre los conocimientos generados en cada una de ellas. Es precisamente gracias a ese diálogo igualitario entre universidad y miembros de las comunidades educativas que en esas interacciones aprenden todos los implicados, tanto el profesorado como las familias del alumnado, con formación académica o sin ella, y el personal universitario. Es en ese diálogo entre la comunidad científica y el mundo de la vida (Habermas, 1984) como los desarrollos científicos adquieren mayor calidad y posibilidades de transformar la realidad social.

Por otra parte, se trata de una colaboración que contribuye a la formación integral de la universidad en triple misión educadora (Pulido, 2007) de formar: a) profesionales excelentes, al estar orientada no solo a la erudición académica sino también al ejercicio profesional, b) una ciudadanía responsable, al entrar en contacto con realidades sociales de su

entorno y tener que responder desde su profesión a las dificultades y problemas que dicho contexto manifiesta y c) a la realización personal, en la medida en que contribuye a que el alumnado integre su actuación profesional, social y personal en un proyecto que dé sentido a su vida.

Por último, es una aportación que contribuye a la mejora de la universidad, de su responsabilidad social, al mostrar con hechos que es posible una universidad comprometida con el bien común (Manzano-Arrondo, 2012) y esto no como un adorno añadido sino como un elemento esencial para el desarrollo de su misión.

No obstante, lo anterior, aún queda camino por recorrer, retos que afrontar y dificultades que superar. Hasta ahora esta formación compartida viene desarrollándose de un modo más o menos espontáneo, a partir de la presencia en los centros escolares de voluntariado universitario (docentes y alumnado) y de la participación de este en sesiones de formación que se llevan a cabo bien en las escuelas, bien en los Centros de Profesorado (CEP), siendo necesario seguir avanzando en la sistematización de la formación teniendo en cuenta las necesidades de las CdA y sus planes de mejora.

Otro inconveniente es de orden práctico, relacionado con incompatibilidades horarias. Cuando son los claustros los que convocan sus planes de formación, es difícil la asistencia a algunas personas de fuera del centro y cuando se convoca desde la Universidad, sucede igual con el personal docente de las CdA.

En tercer lugar, es necesario ser consciente de que cuando se inician procesos de este tipo y hasta que no se logra un conocimiento mutuo entre los participantes, se da una cierta resistencia por parte de los centros y de los participantes universitarios, para comunicar sus dificultades, desconocimiento y necesidades como si entendieran que hacerlas públicas es señal de incompetencia y no como condición necesaria para la mejora. Es una etapa que hay que aceptar que ocurra e intentar superar cuanto antes.

### **Conclusiones**

El objetivo que nos propusimos con este trabajo es presentar una experiencia de colaboración entre la universidad y un conjunto de centros

de educación básica que mejora la práctica profesional de todos los implicados. Se trata de una manera de planificar la formación permanente que rompe con el modelo de cursos o seminarios separados de los problemas reales de los contextos educativos y que hacen, en muchos casos, que la implementación de lo aprendido en las acciones de formación permanente sea escasa o incluso nula en muchos de los casos.

Por otra parte, esta propuesta de desarrollo profesional responde a los rasgos que definen la formación permanente y el aprendizaje adulto (Imbernón & Cantó, 2013; Marcelo, 2011). Así, se trata de una actividad que no es puntual, sino que se desarrolla de manera continua a lo largo del tiempo en un proceso de cambio y mejora permanente de manera que diez años después seguimos colaborando, enseñando y aprendiendo.

En el caso del profesorado universitario, el desarrollo profesional que se produce con experiencias de colaboración como la presentada, afecta a sus tareas docentes, investigadoras y de transferencia del conocimiento a personas, ambientes e instituciones sociales ajenas a la propia universidad, aunando esas tres tareas en un único rol, donde las tres adquieren una importancia similar porque no se puede entender cada una sin las otras dos. En el caso del alumnado universitario, experiencias como la narrada no solo contribuyen a su mejora como futuros docentes, sino que también se trabajan las dimensiones personales y sociales. En cuanto a su mejora como profesionales aprenden relacionando teoría y práctica, conocimiento profesional y conocimiento académico aprendiendo las rutinas que necesitarán para su futura formación permanente desde la misma etapa de aprendizaje inicial. En cuanto a la mejora en su responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas, toman contacto con el proyecto de CdA que se define como un proceso de transformación de un centro “y de su entorno”. Y en cuanto a su desarrollo personal es importante el contacto que tienen con otras personas muy diversas en edad, origen social y cultural, nivel económico, mentalidades, etc. a las propias de un estudiante universitario. Por su parte, los docentes de los centros de educación infantil y primaria reflexionan en ese entorno de diversidad sobre su propia práctica, distinguiendo entre las actuaciones educativas que son ocurrencias de aquellas otras que responden a evidencias científicas, y tratando de reducir las primeras y mejorar en las segundas. Reconocen que su actuación

responde a una teoría, que puede ser actual o ya superada por otras aportaciones más recientes, y que necesitan conocer estas aportaciones más recientes para mejorar sus actuaciones.

En definitiva, la experiencia que presentamos contribuye al desarrollo profesional de docentes universitarios, pero también de sus estudiantes, del profesorado de las etapas no universitarias y del alumnado de dichas etapas y sus familias. Y, lo que es más importante, no se puede dar uno sin los otros sino que todos ellos son posibles a partir de la colaboración en un entorno dialógico regido por pretensiones de validez (Habermas, 1984) donde las relaciones tienden a ser lo más igualitarias posibles, donde se reconoce la importancia de la complementariedad de todo tipo de saberes y donde se valora tanto la inteligencia social como la práctica o la académica desde un concepto de inteligencia cultural (Ramis & Krastina, 2010) y de inteligencia distribuida (Herrero & Brown, 2010). Por todo ello podemos decir que nuestra propuesta de formación continua responde a las características del enfoque comunicativo de las ciencias sociales en general y de las ciencias de la educación en particular, enfoque que responde a las exigencias de la Sociedad de la Información.

No obstante, hemos señalado también algunas dificultades de orden práctico que condicionan el desarrollo de estas actuaciones pero que, al mismo tiempo nos señalan el camino que tenemos aún por delante. Todas ellas convergen en un reto que tenemos planteado en este momento que no es otro sino el de institucionalizar esta formación en una mínima estructura que sistematice la formación, de respuesta a las dificultades señaladas y, sobre todo, sea un anclaje que consolide estas prácticas y le den continuidad y estabilidad en el futuro. Al igual que hubo un momento en que las prácticas externas (y más recientemente los créditos prácticos en cada materia) se incorporaron a la formación de las distintas titulaciones, confiamos en que llegará el día en que la formación inicial y la formación permanente del profesorado cuente con plataformas formativas en las que puedan converger.

## Referencias

- Aguilera-Jiménez, A., Mendoza, M., Racionero, S. & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 45-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180004>
- Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente*. Madrid: La Muralla.
- Álvarez, C. & Osoro, J. M. (2014). Colaboración Universidad-Escuela para el cambio escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación educativa*, 24, 215-227.
- Amador, J.A., Pagès, T., Sayós, R., Guàrdia, J., González, E., Marzo, L., Mato, M., & Jorba, H. (2013). Análisis del impacto de los programas de formación del instituto de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona. En T. Ramiro Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *Libro de Resúmenes del Simposio Evaluación y calidad de la formación docente del profesorado universitario X FECIES*, 43.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). Dialogic learning. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. doi: 10.1174/113564009788345826.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D. F.: Internacional Thompson Editores.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2001). *Modernización Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Casado, E., Ruiz, L., y López, C. (2015). Ecologías de saberes dentro de la Universidad: Propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2), 25-40, Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/37362/rev192ART2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. París: Unesco.
- Duta, N. (2012). Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior. *IX Jornadas de Redes*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicaciones-orales/245690.pdf>
- Elboj, C. & Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>
- Elboj, C., Puigdel·l·ivol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (34), 133-157.
- Feixás, M. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248. doi: [10.4995/redu.2013.5527](https://doi.org/10.4995/redu.2013.5527)
- Fernandez-Sainz, A., García-Merino, J. D., & Urionabarrenetxea, S. (2016). Has the Bologna process been worthwhile? An analysis of the Learning Society-Adapted Outcome Index through quantile regression, *Studies in Higher Education*, 41, 1579-1594. doi: [10.1080/03075079.2014.988703](https://doi.org/10.1080/03075079.2014.988703)
- Ferreiro, R. F. (2017). Formación de maestros de educación primaria: un programa de desarrollo de competencias profesionales didácticas. En A. Medina, A. de la Herrán y M<sup>a</sup> C. Domínguez (coords.). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED, 59-94.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Álvarez, P. (2015). Investigación educativa e Impacto Social: Claves para mejorar la educación de todos los niños y niñas. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (362), 15-19.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. & Latorre, A. (2009). Participation in successful schools: A communicative research study from the Included Project. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. doi: [10.1174/113564009788345899](https://doi.org/10.1174/113564009788345899)

- Folgueiras, P. (2011). Las Comunidades de Aprendizaje. La Escuela de adultos se La Verneda. Una experiencia de Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 251-267.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1983). La planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno, J & A. Pérez. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 166-187.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, G. & Barba, J.J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde la perspectivas grupal e individual. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 397-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56730662023.pdf>
- Guskey, T. R. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan* 84, 748-750.
- Guskey, T.R. & Spartz, D. (2004). Linking professional development to improvements in student learning. In E.M. Guyton y J.R. Dangel (Eds.) *Teacher education yearbook XII: Research linking teacher preparation and student performance*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. I Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Herrero, C. & Brown, M. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253-268. Recuperado de Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246008>
- Imbernón, F. & Canto, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- INCLUD-ED Consortium. (2006-2011). INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 6th Framework Programme, CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission
- Knobel, M., Simões, P., & De Brito Cruz, C. (2013). International collaborations between research universities: experiences and best

- practices. *Studies in Higher Education*, 38(3), 405-424. doi: [10.1080/03075079.2013.773793](https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773793)
- Leinonen, J. & Nimela, R. (2012). Tutorías fuera del horario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 45-47.
- Manzano-Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Vitoria: Hegoa.
- Marcelo, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Devinci.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín, Á., & Morales, J. A. (2013). La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 52(1), 68-96.
- Martín, M. & Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167.
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélez y D. Vaillant (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Santillana. 79-88.
- Más, Ö. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Melgar, P. (2015). Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo. *Intangible Capital*, 11, (3) 316-332. doi: [10.3926/ic.658](https://doi.org/10.3926/ic.658)
- Montero, L. & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, (56). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/viewFile/321481/225611>
- Ojala, M. & Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
- Pagés, I. (2014). *Memoria final. Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los*



*planes de formación basados en competencias docentes*. Barcelona: Red Estatal de Docencia Universitaria. Recuperado de [http://redu.org/wpcontent/uploads/propias/MEMORIA\\_PROYECTO\\_REDUC2012-Teresa\\_Pages.pdf](http://redu.org/wpcontent/uploads/propias/MEMORIA_PROYECTO_REDUC2012-Teresa_Pages.pdf).

- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, XV* (1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Pérez Luna, E., & Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere, 12*(42), 455-460. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614569005>
- Pulido, A. (2007). *Reflexiones sobre la Universidad del Futuro*. Foro Aneca. Recuperado de <http://antoniopulido.es/documentos/con071127.pdf>
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Special Issue: Communicative acts for social inclusion, *Signos, 43*(2), 295-309.
- Ramis, M. & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica, 15*, 2, 239-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246007>
- SAUCA (2018). *Página oficial de la Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA)*. Recuperado de [http://sauca-andalucia.blogspot.com/p/blog-page\\_29.html](http://sauca-andalucia.blogspot.com/p/blog-page_29.html)
- Svendsen, B. (2016). Teachers experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development, 20*(3), 313-328. doi: 10.1080/13664530.2016.1149512
- Tedesco, J.C. (2016). La educación en Latinoamérica. Transformaciones y futuro. *Organización y Gestión Educativa, n° CXX*, 6-8.
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. & Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela, 82*, 31-43.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

**Maria-Teresa Gómez-del-Castillo** es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla

**Antonio Aguilera-Jiménez** es profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla

**Contact Address:** Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia s/n. Sevilla.

Email: [mgomezdelcastillo@us.es](mailto:mgomezdelcastillo@us.es)