



Comunidades de aprendizaje profesional abiertas de compromiso social.

Aportaciones en la docencia del Urbanismo^[1]

Open professional learning communities of social commitment.

Contributions in the teaching of Urbanism

Comunidades abertas de aprendizagem profissional de compromisso social.

Contribuições no ensino de Urbanismo.

Communautés d'apprentissage professionnel ouvertes d'engagement social.

Apports dans l'enseignement de l'Urbanisme

Fuente: Autoría propia

Autores

Carlos Rosa-Jiménez

Universidad de Málaga (iHTD)

cjrosa@uma.es
<https://orcid.org/0000-0001-6356-8734>

Nuria Nebot-Gómez de Salazar

Universidad de Málaga (iHTD)

nurianebot@uma.es
<https://orcid.org/0000-0001-6187-0972>

Recibido: 08/11/2022
Aprobado: 11/08/2022

Cómo citar este artículo:

Rosa-Jiménez, C., y Nebot-Gómez de Salazar, N. (2023). Comunidades de aprendizaje profesional abiertas de compromiso social. Aportaciones en la docencia del Urbanismo. *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (1): 225-237.
<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104264>

[1] El presente artículo presenta los resultados del Proyecto de Innovación Educativa "Incorporación de las nuevas tecnologías en la docencia de Arquitectura para la mejora de la experiencia formativa" financiado por la Universidad de Málaga, España (PIE-19-229). Los autores agradecen los comentarios de editores y revisores de la revista que han mejorado las aportaciones de este artículo.

Resumen

El objetivo de este artículo es desarrollar un modelo teórico de comunidad de aprendizaje profesional abierta y de compromiso social aplicado a la formación en urbanismo. A partir de una metodología basada en una revisión bibliográfica de textos y de páginas web, el artículo define el modelo teórico y analiza su implementación en el ámbito docente del urbanismo. Los resultados analizan los tres aspectos básicos de su implementación: el fortalecimiento de las redes a diferentes escalas con la incorporación de la sociedad, los nuevos escenarios docentes que debe gestionar este modelo con la incorporación de la universidad abierta y, finalmente, los cambios que se introducen en la metodología docente del aprendizaje basado en proyectos. El artículo concluye que el modelo aporta una estructura formativa adaptada a las nuevas necesidades que se le exigen a la universidad en la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: enseñanza pública, participación comunitaria, aprendizaje basado en proyectos, universidad abierta, redes de aprendizaje

Autores

Carlos Rosa-Jiménez

Dr. Arquitecto, Máster en arquitectura y patrimonio histórico. Investigador del Instituto Universitario de Hábitat, Territorio y Digitalización (iHTD) de la Universidad de Málaga y docente del área de Urbanística y Ordenación del Territorio departamento de Arte y Arquitectura. Sus líneas de investigación se centran en turismo y paisaje, regeneración urbana e innovación docente a partir del uso de la tecnología

Nuria Nebot-Gómez de Salazar

Dra. Arquitecta. Investigadora del Instituto Universitario de Hábitat, Territorio y Digitalización (iHTD) de la Universidad de Málaga. Profesora en el área de Urbanística y Ordenación del Territorio, en el departamento Arte y Arquitectura. Desarrolla una línea de investigación para promover la regeneración urbana, participación ciudadana y cohesión social en los barrios.

Abstract

The objective of this article is to develop a theoretical model of an open professional learning community and social commitment applied to training in urban planning. Starting from a methodology based on a bibliographic review of texts and web pages, the article defines the theoretical model and analyzes its implementation for the teaching field of urban planning. The results analyze the three basic aspects of its implementation: the strengthening of networks at different scales with the incorporation of society, the new teaching scenarios that this model should manage with the incorporation of the open university and, finally, the changes that take place in the teaching methodology of project-based learning. The article concludes that the model provides a training structure adapted to the new needs that are required of the university in the knowledge society.

Keywords: public education, community participation, project-based learning, open universities, learning networks

Résumé

L'objectif de cet article est de développer un modèle théorique de communauté ouverte d'apprentissage professionnel et d'engagement social appliqué à la formation en urbanisme. Partant d'une méthodologie basée sur une revue bibliographique de textes et de pages web, l'article définit le modèle théorique et analyse sa mise en œuvre pour le champ d'enseignement de l'urbanisme. Les résultats analysent les trois aspects fondamentaux de sa mise en œuvre : le renforcement des réseaux à différentes échelles avec l'incorporation de la société, les nouveaux scénarios pédagogiques que ce modèle doit gérer avec l'incorporation de l'université ouverte et, enfin, les changements qui s'introduisent dans la méthodologie pédagogique de l'apprentissage par projet. L'article conclut que le modèle offre une structure de formation adaptée aux nouveaux besoins qui s'imposent à l'université dans la société du savoir.

Mots-clés: enseignement public, participation communautaire, apprentissage par projet, université ouverte, réseaux d'apprentissage

Resumo

O objetivo deste artigo é desenvolver um modelo teórico de uma comunidade aberta de aprendizagem profissional e compromisso social aplicada à formação em planejamento urbano. A partir de uma metodologia baseada em revisão bibliográfica de textos e páginas da web, o artigo define o modelo teórico e analisa sua implementação para o campo pedagógico do planejamento urbano. Os resultados analisam os três aspectos básicos de sua implementação: o fortalecimento das redes em diferentes escalas com a incorporação da sociedade, os novos cenários de ensino que esse modelo deve administrar com a incorporação da universidade aberta e, por fim, as mudanças que ocorrem. introduzir a metodologia de ensino da aprendizagem baseada em projetos. O artigo conclui que o modelo proporciona uma estrutura de formação adaptada às novas necessidades que se impõem à universidade na sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: ensino público, participação comunitária, aprendizagem baseada em projectos, universidade aberta, redes de aprendizagem

The logo features a stylized white 'B' and 'A' intertwined on a grey background, followed by the text '33(1)' in a bold, white, sans-serif font.

**Comunidades de aprendizaje profesional
abiertas de compromiso social.**

Aportaciones en la docencia del Urbanismo

Introducción

La crisis económica mundial del año 2008 fue acompañada por programas de austeridad económica que supusieron, en muchos casos, el aumento de la pobreza generalizada y la aplicación de importantes recortes económicos en las políticas educativas (Lázaro Lorente, 2017). En España, derivó en la reducción de la financiación de las universidades y en una subida de tasas académicas; estas políticas, en general, no ayudaron a la futura competitividad de sus jóvenes y de su mercado. En el marco de un mundo globalizado y altamente neoliberal, Hargreaves (2003) advierte que, en la sociedad del aprendizaje, la universidad no puede ser una mera transmisora de conocimientos y, por ello, además de desarrollar la creatividad y la inventiva, debe intentar compensar estas desigualdades, adoptando una actitud moral con los más desfavorecidos. Se trata de educar por encima de la sociedad del conocimiento, promoviendo los valores comunitarios, democráticos, humanitarios y de identidad cosmopolita; todo ello mediante el trabajo en redes y equipos, la resolución de problemas y la confianza en los procesos de colaboración (Hargreaves, 2003).

“... Las comunidades de aprendizaje profesional abierta y con contenido social aportan, por tanto, una estructura formativa adaptada a las nuevas necesidades que se le exigen a la universidad en la sociedad del conocimiento.”

Un avance significativo fue la formulación, a partir de principios del siglo XXI, del concepto de comunidad de aprendizaje profesional, que fomentó la cultura de la colaboración mediante estructuras y respuestas coordinadas entre el profesorado, así como un compromiso del equipo docente con especial incidencia en las metas de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, en España, este modelo presenta dos retos importantes: primero, se trata de un modelo pedagógico de difícil aceptación por la comunidad docente que sigue viendo la educación y la docencia como una actividad puramente individual (Rodríguez Izquierdo, 2013), y segundo, las comunidades de aprendizaje profesional no pueden quedar reducidas a la creación de redes docentes colaborativas, sino que deben de incorporar a la sociedad activamente, de forma que la universidad sea un motor real de transformación y de ayuda. La Declaración de Salamanca (CRUE, 2018) ha sentado las bases de los cambios de paradigma de las universidades españolas para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad y la economía del conocimiento, reconociendo la necesidad de flexibilizar y aplicar métodos educativos innovadores, potenciar alianzas con la empresa e incluir ofertas formativas híbridas entre otras. Dado que existen importantes desigualdades en nuestra sociedad, la universidad debe ser un activo importante en su solución, actuando como un agente transformador del sistema económico y social, lo que precisa de fuertes relaciones y redes no solo con otras universidades sino con particulares, comunidades locales, medios de comunicación, políticos y organizaciones no gubernamentales (CRUE, 2018).

El objetivo de este artículo es desarrollar un modelo teórico de comunidad de aprendizaje profesional abierta y con compromiso social aplicado a la formación en urbanismo. Un modelo abierto de formación que permite además poner a la universidad al servicio de las políticas sociales públicas, para implementar y fortalecer el desarrollo social democrático y redistributivo de la riqueza como principios políticos (Hargreaves, 2003). Porque, “no puede existir una verdadera democracia allí donde no se democratiza el conocimiento” (Roger, 2001, p. 1).



Figura 1 Esquema de relación y resultados de aprendizaje de las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social
Fuente: Elaboración propia.

A partir de una metodología basada en una revisión bibliográfica de textos y de páginas web, el artículo define el modelo de forma general en el apartado 2, mientras que en el apartado 3 se analiza su desarrollo para el ámbito docente del urbanismo. Inicialmente, se revisa la situación docente en España y, posteriormente, se analizan los tres aspectos básicos de su implementación: el fortalecimiento de las redes a diferentes escalas con la incorporación de la sociedad, los nuevos escenarios docentes que debe gestionar este modelo con la incorporación de la universidad abierta y, finalmente, los cambios que se introducen en la metodología docente del aprendizaje basado en proyectos (ABP).

La Comunidad de Aprendizaje Profesional Abierta y con Compromiso Social

La comunidad de aprendizaje profesional se define como una comunidad de docentes con una actividad regular destinada a mejorar e incrementar el aprendizaje (Hargreaves & Shirley, 2009; Lieberman & Miller, 2008). Las comunidades de aprendizaje profesional surgen de la teoría norteamericana de ‘aprender haciendo’, desarrollada por J. Dewey, y cuentan con un impacto positivo en los centros educativos, tanto en

el fomento de las capacidades profesionales como en la satisfacción de los propios docentes (Aparicio-Molina & Sepúlveda-López, 2018). Krichesky y Murillo (2011) destacan que estas comunidades deben de ser inclusivas, comprometidas con la justicia social y con capacidad de incorporar a la administración en la corresponsabilidad de esta misión.

Para Hargreaves y Shirley (2009), superar los grandes retos del futuro —la crisis económica, la transición a un modelo descarbonizado o el cambio climático— precisa de un nuevo avance de los modelos pedagógicos que han denominado la cuarta vía. Esta propone incorporar las fortalezas de las políticas educativas y escuelas de pensamiento pedagógico de etapas anteriores, intentado superar sus limitaciones y debilidades; todo ello a través de la unión entre el esfuerzo del profesorado, la política educativa y la implicación de la sociedad. Un nuevo paso en el modelo educativo basado en un enfoque estimulante e inclusivo, amplio acuerdo público, responsabilidad educativa corporativa y una enseñanza-aprendizaje personalizada a un alumnado que forma parte muy activa de esta vía. En este contexto, las comunidades de aprendizaje profesional deben convertirse en estructuras que faciliten dicho cambio y que permitan la unión entre el esfuerzo del profesorado, la política educativa y la implicación de la sociedad.

La comunidad de aprendizaje profesional abierta y con compromiso social incorpora, por tanto, dos nuevos objetivos: el desarrollo de la universidad abierta, que busca la democratización del conocimiento (Hargreaves, 2003; Roger, 2001), y el servicio que debe prestar la universidad a los intereses generales, a los problemas que afectan y preocupan a la sociedad, colaborando de forma activa en la resolución de estos (CRUE, 2018). En la Figura 1 se muestra el esquema de relaciones internas y externas, tanto para los procesos de adquisición de nuevos conocimientos (Castro Spila et al., 2009) como en las relaciones con el entorno de las organizaciones profesionales, docentes y la sociedad. Las redes profesionales permiten incorporar el aprendizaje profesional en el currículo del alumnado (Lieberman & Miller, 2008) e implementar prácticas colaborativas (Llomparte Frenzel et al., 2021), mientras que las redes sociales permiten compartir su capital intelectual y social (Hargreaves, 2001).

Aplicación al Ámbito docente del Urbanismo y la Ordenación del Territorio

Una Revisión de la docencia sobre Urbanismo y Ordenación del Territorio en España

En España, desde la entrada de la Democracia (1978) hasta la implementación del proceso de Bolonia (2005), la docencia del urbanismo se consolidó especialmente en el diseño y la gestión urbana, definida por Moya (1997) en tres pilares: la planificación integradora, el urbanismo para arquitectos y la escala como elemento estructurador de la docencia. La defensa de la planificación, en su faceta integradora, hace referencia a todos los aspectos que afectan al área objeto de ordenación y que inciden en la capacidad sintética de la formación del arquitecto. El urbanismo para arquitectos contaba con un fuerte compromiso social y de análisis morfológico, y estaba dirigido a la formación del arquitecto-proyectista de la década de 1970. Una formación que evolucionó en 1980 hacia el 'urbanismo de los arquitectos', especialmente vinculado a la Escuela de Arquitectura de Barcelona y su gran transformación urbana culminada en los Juegos Olímpicos de Barcelona de 1992. Finalmente, la escala como un elemento articulador de la docencia a lo largo del título permitía asociar a cada escala de trabajo teorías, técnicas, instrumentos y procedimientos diferenciados, de forma progresiva e incremental, definiendo el programa de las asignaturas desde la pequeña escala a la territorial.

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un proceso de reflexión y revisión de la docencia del urbanismo. Se separó la práctica urbanística en dos niveles: el grado puso el acento en la formación del alumnado en el proyecto urbano, y el post-grado en la adquisición de competencias en el planeamiento territorial y el paisaje. Pero ya se apreciaba un agotamiento en los resultados disciplinares de ambas líneas: en el planeamiento por un exceso de normalización y burocratización, y en el proyecto urbano por considerarse un instrumento al servicio del capital inmobiliario (Font, 2005, p. 20). Ante esta situación aparecieron dos tendencias antagónicas: una primera que reivindicó la necesidad de un rearme metodológico, ético y disciplinar del planeamiento urbano como herramienta de intervención (Pié Ninot, 2005). En oposición a esta, encontramos la tendencia que aboga por el centrarse en el proyecto urbano, ante el fracaso de la planificación integral.

En la segunda línea, Meyer (2005, p. 24) achacó la crisis de la planificación integral al impacto del pensamiento económico ultraliberal que anula cualquier control gubernamental sobre una realidad urbana que evoluciona de forma independiente. Por ello, aboga un retorno al proyecto urbano como unificador del diseño de la ciudad, dirigido a resolver la relación entre la trama urbana y el espacio urbano (Meyer, 2005, p. 44), incluida la vinculación de la morfología urbana con el paisaje y el uso del diseño como forma de investigación.

El enfoque escalar y la limitación del campo de conocimiento del proyecto urbano en la construcción de la ciudad han quedado, en cierto modo, superados por la propia conceptualización del término, por los efectos escalares que cualquier proyecto genera y por las dificultades de ofrecer una solución integral. En la actualidad, hemos pasado del 'urbanismo para arquitectos' al 'urbanismo para las personas', desde el enfoque del urbanismo de género (Pérez Cano et al., 2019), la participación ciudadana (González Morales, 2018) o el uso de las nuevas tecnologías (Serrano-Estrada et al., 2017), todo ello dentro del marco de la emergencia climática. Este es, por tanto, el marco docente en el que se desarrolla la propuesta de las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social.

Escalas de Trabajo en Redes y Equipos

De acuerdo con Hargreaves (2003) el trabajo en redes y equipos constituye la primera característica de la enseñanza en la sociedad del conocimiento. Ade-

más de las relaciones docentes con otras universidades, podemos establecer tres escalas de relación de las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social — internacional, nacional/regional y local— con tres tipos de agentes implicados: docentes, profesionales y sociales.

En el ámbito docente e internacional, las asociaciones de escuelas de urbanismo y planeamiento han tenido un importante papel en la modernización de los planes de estudio. En Europa, la *Association of European Schools of Planning* es la principal comunidad académica paneuropea de intercambio docente que busca formar una generación de profesorado en planeamiento más internacional, además de ofrecer un apoyo de recursos docentes a los programas Erasmus implementados en los países del EEES. También, en su seno se debaten las principales líneas de investigación y temáticas específicas relevantes para la docencia y política europea de planificación. Estos aspectos son tratados en los congresos anuales; así, en la conferencia de 2019, titulada *Planning for transition*, miembros como Sandercock subrayaban la necesidad de aprender de las comunidades con las que se trabajan más que de tratar de imponer las propias perspectivas del planificador (Schwabe, 2020). Es decir, reconocía la importancia de incorporar la sociedad en el proceso docente como parte del urbanismo y la planificación.

Desde el ámbito profesional, las asociaciones profesionales de urbanistas formulan y acuerdan los requisitos necesarios de los planes de estudios. En Europa, la *European Council of Spatial Planners – Conseil Européen des Urbanistes* propone los principios, directrices y cualidades que deben regir al futuro planner europeo; además, son conscientes de la exigencia de implementar los procesos de participación ciudadana en el ámbito del urbanismo y la planificación. De hecho, la Carta Europea de la Democracia Participativa en los procesos urbanísticos (ECTP-CEU, 2015) establece la necesidad de una formación y un aprendizaje colectivo en los procesos de participación ciudadana.

En el ámbito docente español, el Encuentro Estatal de Profesores/as del Área de Urbanística y Ordenación del Territorio, que se lleva celebrando desde 2020, ha permitido obtener importantes diagnósticos y reflexiones en aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la promoción universitaria (Soria-Lara et al., 2021). En el ámbito profesional, se cuenta con entidades como la Asociación Española de Técnicos Urbanistas (AETU) y los colegios profesionales de arquitectos, que constituyen un grupo de

gran interés, tanto por su influencia en la elaboración de los planes de estudios como en la colaboración en las últimas fases de formación o máster. Cada vez más, los colegios profesionales y fundaciones (como la Caja de Arquitectos) apoyan el reconocimiento de los mejores proyectos fin de grado o master en las Bienales de Arquitectura y Urbanismo.

De acuerdo con Santos Rego (2020), en el pensamiento europeo la transferencia de conocimiento se considera una forma integral de conocimiento que surge a partir de la educación y la investigación, permite el progreso y la innovación educativa. Así, la transferencia de conocimiento de la Universidad a la comunidad —es decir, la implicación de la Universidad en la sociedad civil—, tanto de forma abierta como a través de actores civiles, sociales o culturales, termina por generar un importante desarrollo social, económico y cultural. Se trata de un valor añadido que se articula en el ‘aprendizaje-servicio’, un proceso no exento de dificultades.

En este sentido, este modelo de comunidad de aprendizaje profesional está dirigido a incorporar la sociedad en sus procesos formativos vinculados a la participación ciudadana, lo que se traduce en un beneficio recíproco. En un primer nivel, el alumnado aprende a gestionar los procesos y a conocer la problemática social y urbana; la ciudadanía, igualmente, aprende a conocer los mecanismos de participación, además de contar con vías docentes que pueden ofrecer nuevos enfoques. En un segundo nivel, las universidades pueden contribuir a la transformación social, al dar respuestas a problemas socialmente notables, involucrando a todo tipo de actores sociales. Así, el interés real de la ciudadanía está en encontrar soluciones a sus problemas cotidianos y que sus soluciones sean consensuadas, a través de un proceso de participación, en lugar de ser impuestas desde arriba. Por tanto, la comunidad en su conjunto —la universitaria y los diferentes actores interesados (ciudadanos, administraciones, asociaciones, empresas, etc.)— puede desarrollarse en una verdadera cultura de la participación, entendida como proceso continuo de cambio. De esta forma se acerca a los objetivos de la Declaración de Salamanca (CRUE, 2018), al actuar como un agente activo en la transformación de los problemas sociales y evitando, en todo momento, que la participación ciudadana sea un mero instrumento que hay que desarrollar para cumplir un programa docente. Esto porque, si la ciudadanía y los agentes sociales y territoriales detectan que la participación con la universidad no está orientada a un esfuerzo por resolver

Tiempo	Recurso	Comentario
18'	Charlas TED	Acrónimo de Technology, Entertainment, Design. ONG americana dedicada a las "Ideas dignas de difundir"
15'	Youtube	La principal plataforma mundial de videos si bien ha eliminado este límite en algunas cuentas
10'	Charlas Naukas Bilbao	Principal evento de divulgación científico en español
6' 40"	PechaKucha	Exposición de 20 diapositivas con una duración de 20 segundos cada una

Tabla 1 Recursos pedagógicos disponibles en internet y su duración aproximada
Fuente: Elaboración propia

el problema real, se terminará por abandonar esta línea. Una banalización que la ética universitaria debe eludir en todo momento.

El Espacio de Conocimiento Abierto

Las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social cuentan con internet como una herramienta que permite una interacción a distancia casi instantánea y con una gran capacidad innovadora. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) a la metodología docente universitaria supuso el uso de internet como fuente de información y como herramienta de trabajo, así como la apertura de la universidad a la sociedad y la desmaterialización de la docencia. Pero el uso de las TICs requiere fomentar la actitud crítica en la búsqueda, selección, análisis y reflexión, frente a una gran cantidad de medios de transmisión con información no siempre veraz (*fakenews* o negacionismos). Además, las habilidades para el autoaprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) precisan de un mayor desarrollo de las competencias digitales como la información y alfabetización informacional para mejorar las capacidades digitales de investigación.

Espacio de conocimiento	Formatos	
	Físico	Virtual
Cerrado	Escenario Ia	Escenario Ib
	Campus	Web-Campus virtual
	Biblioteca	Biblioteca <i>on-line</i>
	Aulas, laboratorios	Asignatura en plataforma virtual
Abierto	Escenario Ila	Escenario Ilb
	Talleres abiertos	Recursos abiertos (webs, blogs...)
	Exposiciones de materiales docentes	Canal Youtube
	Viajes	OCW
	Prácticas curriculares y extra-curriculares	MOOC

Tabla 2 Estructura del espacio de enseñanza-conocimiento de la Universidad
Fuente: Elaboración propia.

Nuevos Formatos Docentes para las Redes Sociales

En la enseñanza del urbanismo, las nuevas tecnologías permiten el uso de entornos colaborativos cartográficos como Google Earth o Carto, tanto en la docencia (Serrano-Estrada et al., 2017) como en la participación ciudadana. Por otro lado, la gestión del tiempo en las actividades docentes (especialmente las expositivas y cognitivas) está adquiriendo cada vez más un papel relevante. Asistimos a un importante proceso de control y reducción de los tiempos de acceso a la información, especialmente por cuatro motivos:

- El acceso a una gran cantidad de recursos obliga al discente a una gestión reducida del tiempo destinados a cada uno de ellos
- El desarrollo del *lifelong learning* obliga a formatos pedagógicos más reducidos y compatibles con los horarios laborales
- El modelo pedagógico activo que tiende a una reducción de las clases expositivas a los aspectos realmente importantes y claves, y que el discente puede ampliar

Espacio físico La principal dimensión es espacio ¿Dónde se lleva a cabo la interacción docente? Es necesario el acceso al espacio docente		Espacio virtual La principal dimensión es el tiempo ¿Cuándo se lleva a cabo la interacción docente? Es necesaria el acceso a Internet	
Presencial	Docente-discente en un mismo espacio docente físico (aula, laboratorio, visitas...), en diferentes tamaños de grupo e incluso tutorías individuales	Síncrono	Docente-discente conectados <i>on-line</i> en el mismo instante con el profesor con diferentes recursos TICs (Webinar, blog, videoconferencia con o sin imagen)
No Presencial	Discente sin la presencia del docente en un espacio físico universitario, no universitario o en su residencia	Asíncrono	La conexión con el docente no se produce en el mismo momento (Correo electrónico, foro, clases grabadas <i>on-line</i>)

Tabla 3 Relaciones docente-discente en los formatos físicos y virtual
Fuente: Elaboración propia.

posteriormente de forma autónoma por la cantidad de recursos disponibles en la red.

- d. Las propias limitaciones de las TICs abogan por contenidos de tiempo limitado (ver Tabla 1), que no suelen superar los 20 minutos.

Hacia la Apertura de los Espacios de Conocimiento.

La desmaterialización de la docencia es consecuencia del proceso de transformación digital hacia la ciberuniversidad donde el aula física está siendo reemplazada por su equivalente virtual. En la universidad del siglo XXI el aula física ya no es el único espacio docente; este cada vez se apoya más (e incluso es reemplazado) por el espacio virtual. La pandemia del COVID-19 forzó y aceleró la docencia virtual, especialmente durante el periodo de confinamiento. Se pusieron de manifiesto carencias derivadas del teletrabajo del docente y la teleformación del discente como la ausencia de espacios en la vivienda para el desarrollo de estas actividades, pero fue más grave la brecha digital del alumnado con escasos recursos económicos: material informático y cobertura de la red insuficientes. Un estudio sobre las percepciones del profesorado universitario del uso de las plataformas de videoconferencia durante la pandemia (Vera, 2021) concluyó que era necesario replantear la estrategia didáctico-digital. Las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social asumen esta necesidad y

proponen un modelo formativo como una interacción y superposición del espacio de conocimiento cerrado o tradicional con el espacio de conocimiento abierto. Dado que en cada espacio podemos optar por el formato físico o virtual, entonces esta interacción se desarrolla en cuatro escenarios (ver Tabla 2):

- El campus cerrado físico (escenario Ia), que constituye el ámbito tradicional de docencia en los campus universitarios, donde tanto el docente como el discente se desplazan físicamente al aula, al taller o al laboratorio de los campus universitarios
- El campus cerrado virtual (escenario Ib), constituido por la plataforma digital Moodle cuyo acceso está normalmente limitado a los discentes e invitados al mismo
- El campus abierto físico (escenario IIa), constituido por todas las actividades que se realizan fuera de los campus, normalmente en viajes, talleres participativos, etc., y donde se produce una relación directa entre el alumnado y la sociedad
- El campus abierto virtual (escenario IIb), formado por los recursos y resultados pedagógicos que se abren a la sociedad para su aprendizaje

Estos cuatro escenarios docentes fortalecen la transferencia de conocimiento a la sociedad y favorecen el desarrollo de metodologías activas basadas en la resolución de problemas de la sociedad. La resolución de problemas es el objetivo docente del ABP y en el marco de las comunidades de aprendizaje abiertas y con compromiso social precisa de un nuevo enfoque.

Recordemos que el ABP se centra en la aplicación de los conocimientos adquiridos, y fue planteado por Kilpatrick para establecer una docencia más significativa y útil, donde era muy relevante la capacidad de los alumnos de organizar el trabajo mediante tareas diseñadas y programadas por ellos para la resolución de problemas reales motivadores. Se trata, pues, de un desafío estimulante que despierta un gran interés en su resolución (Kilpatrick, 1921). Esta metodología integral activa ayuda al discente a apreciar sus avances, reconocer sus carencias, deficiencias y necesidades, dirigiendo sus próximas actuaciones para seguir aprendiendo (Soto et al., 2018), y permite la incorporación de la colaboración externa —tanto de ciudadanos como expertos— en la resolución del problema científico.

Esta multiplicación de escenarios docentes supone igualmente una revisión del concepto de ‘presencialidad’ y ‘no presencialidad’. La docencia tradicional de conocimiento cerrado se enmarcaba principalmente en el escenario Ia (cerrado y físico) con un apoyo puntual del Ib (cerrado y digital) como espacio de repositorio de textos y presentaciones docentes y entrega de ejercicios. En este escenario, la presencialidad hacía referencia al ‘aprendizaje dirigido’ con la presencia del docente en los espacios físicos universitarios, mientras que la ‘no presencialidad’ correspondía al aprendizaje autónomo del discente fuera del aula y sin la presencia de este.

El escenario Ib o campus cerrado virtual tradicionalmente se gestiona a través de una plataforma Moodle o aula/campus virtual, que se mueve entre la dualidad de ofrecer una gran facilidad para la educación a distancia y de incorporar tecnologías web 2.0, con instrumentos que permiten el aprendizaje colaborativo entre docentes y discentes (foros, wiki, chats, blogs...), si bien el campus virtual está pensado desde el control del docente, no del alumnado, con limitaciones en el trabajo colaborativo y cooperativo para mejorar su aprendizaje autónomo. La situación de confinamiento derivó a un uso exclusivo del escenario Ib, por lo que el Campus Virtual adquirió un papel central en la organización de la docencia y en los recursos de comunicación, donde la variable espacial fue sustituida por la variable temporal, es decir, el espacio físico de encuentro fue sustituido por el momento temporal de encuentro. Los términos de presencialidad o no presencialidad fueron reemplazados por los de sincronidad y asincronidad (ver Tabla 3).

El espacio para el conocimiento abierto y de transferencia abre a la sociedad la producción de materiales docentes (tanto del profesorado como del alumnado) mejorando con ello su visibilidad internacional. La creación del espacio para el conocimiento abierto es una consecuencia directa del desarrollo de las TICs, pero, a diferencia del escenario Ib basado en plataformas Moodle, el escenario Iib utiliza recursos abiertos (web, blogs, Facebook) donde se publica en línea, de forma instantánea y cronológica, una amplia tipología de aportaciones (noticias, opiniones, enlaces...) y recursos (sonido, vídeo, escritos, imágenes...) en contacto directo con las redes sociales. Cabe destacar el uso de canales como Youtube, que permiten a las universidades crear listas de conferencias grabadas, disponibles no solo para su alumnado, sino también para la sociedad.

Pero fue con el *Open Course Ware* (OCW) cuando toda una universidad, el Massachusetts Institute of Technology, en 2001, decidió poner en abierto todos los materiales docentes de sus cursos universitarios, de forma que se ofrecen libremente y son accesibles en la red, sin límite de difusión en relación con la propiedad intelectual y con la posibilidad de ser utilizados o adaptados con ciertas restricciones. Más adelante, en 2008, la Universidad de Stanford dio un paso más con el desarrollo de los MOOCs (*Massive Open On-line Courses*), siendo el primero de ellos el curso *Connectivism and Connective Knowledge*, que en 2011 ya contaba con 160,000 estudiantes. Los formatos pedagógicos de los MOOCs son diferentes a los ofrecidos en los currículums tradicionales universitarios y se adaptan a las necesidades del discente y no a la inversa: se desarrollan íntegramente en el escenario Iib, no suelen superar los 15 minutos, se pueden desarrollar desde casa o desde el puesto de trabajo y son accesibles las 24 h. Los MOOCs son gratuitos en modo oyente y colaborativo, y tienen en cuenta la opinión de los usuarios para proponer mejoras. En España, son muchas las universidades que han desarrollado el concepto de Universidad Abierta mediante el desarrollo de MOOCs, bien mediante plataformas propias (UNED o Universidad de Granada), bien utilizando plataformas externas como, por ejemplo, Miríadax (Universidad de Cantabria, Iles Balears...).

La importancia de los OCW y los MOOCs es que mantienen y establecen una importante conexión de los nodos de conocimiento entre las universidades, además de establecer una comunidad de aprendizaje en red (*e-learning*). En esta línea, la Universitat Oberta de Catalunya basa su modelo educativo en este tipo

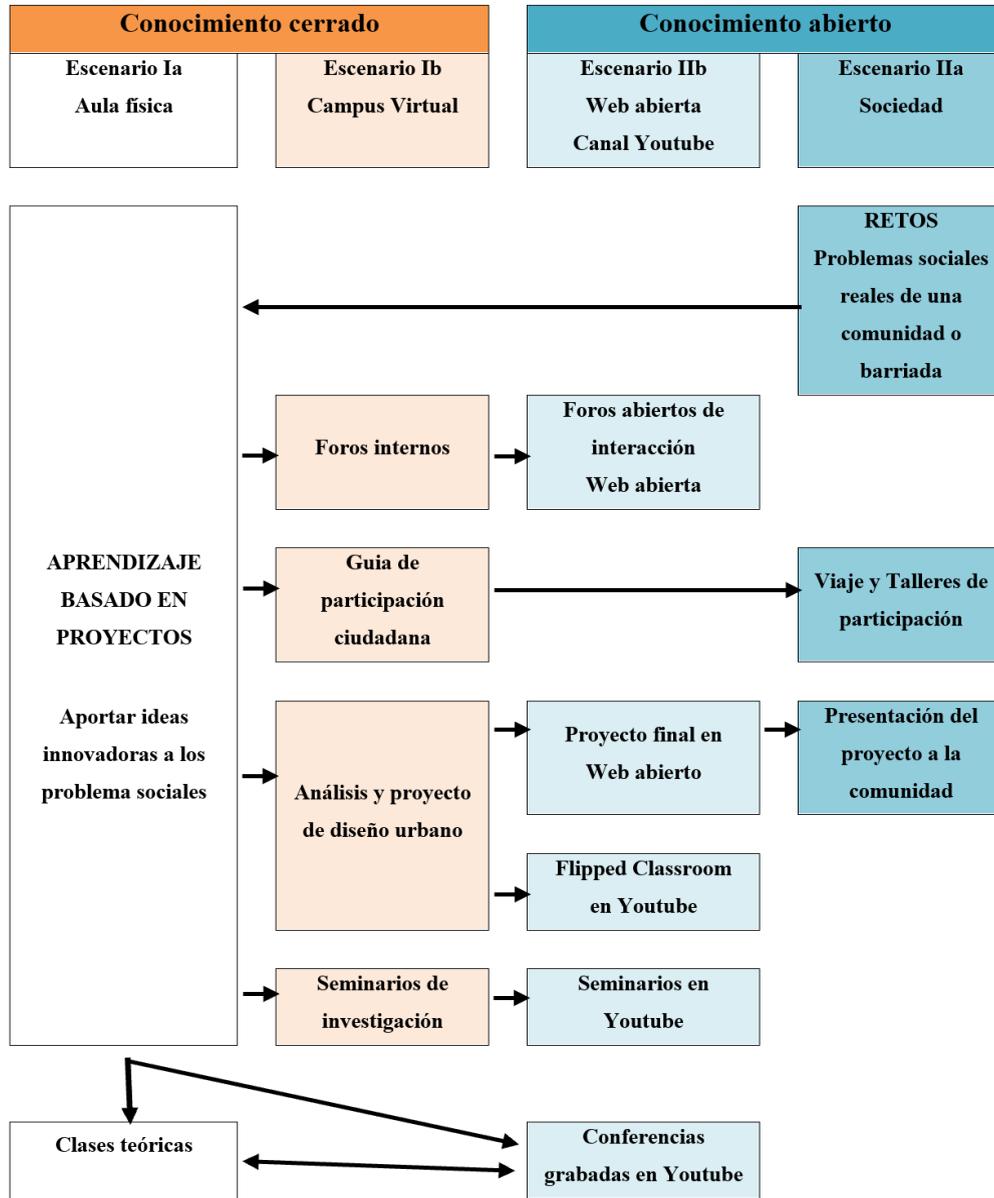


Figura 2 Esquema organizativo del ABP, donde se relaciona las actividades y sus resultados a los cuatro escenarios de conocimiento
Fuente: Elaboración propia.

de comunidades en red a las que se les asocia diferentes recursos de aprendizaje, lo que permite diferentes niveles de comunicación y participación entre el equipo docente y el alumnado.

Una Docencia basada en la Resolución de Problemas de la Sociedad

En el marco docente descrito en el apartado anterior, las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con compromiso social deben diseñar las asignatu-

ras a partir de metodologías activas articuladas en los cuatro escenarios docentes, de forma que se fortalezca la transferencia de conocimiento a la sociedad (ver Figura 2). En la Universidad de Aalborg, todas las actividades educativas utilizan el proyecto basado en problemas (*Problem-Based Project*) como punto de partida de un modelo apoyado en el aprendizaje basado en problemas (*Problem-based Learning*) (Askehave et al., 2016). Se parte del hecho de que los discentes aprenden mejor cuando aplican la teoría y el conocimiento basado en la investigación para resolver un problema auténtico y con base científica, es decir, con relevancia fuera del ámbito académico, comprensible y que pue-

da ser analizado y resuelto con un enfoque interdisciplinario. Además debe ser un proyecto ejemplar, lo que implica que el resultado de aprendizaje será transferible a otras situaciones similares que enfrentan los estudiantes en sus carreras profesionales.

A partir del reto, se deben diseñar las actividades que forman parte del espacio de conocimiento cerrado y las del espacio de conocimiento abierto, para cada uno de los escenarios, además de las herramientas tradicionales de los escenarios Ia (clases magistrales y taller) y Ib (asignatura virtual). El espacio de conocimiento abierto permite desarrollar en el escenario IIb una plataforma web abierta donde presentar los resultados finales, incorporar los canales de Youtube donde se comparten los seminarios de investigación realizados por el alumnado y las conferencias impartidas por los especialistas, así como las propias clases, que los docentes pueden grabar y dejar abiertas, para el desarrollo de la metodología docente de *flipped classroom*.

El escenario físico IIa, supone no solo la visita al lugar, sino la incorporación de la comunidad en el proceso formativo; es el escenario donde poder desarrollar técnicas de participación ciudadana, mediante la identificación de los problemas reales y las necesidades del lugar. Sin embargo, se trata de ir más allá de considerar a la comunidad como un laboratorio de aprendizaje e implementar las recomendaciones de Schwake (2020) de aprender de las comunidades con las que se trabaja. Se trata de implementar técnicas donde se involucre a la comunidad en el diseño urbano a partir del conocimiento directo de la realidad en la que viven, de forma que los resultados del aula puedan influir en la mejora de la problemática. Esto se busca bien mediante la redacción de propuestas que puedan ayudar a los actores públicos con capacidad de decisión, bien mediante la creación de alianzas que activan alianzas para el cambio real. Además, debe ser el escenario donde se pueden presentar y debatir con los ciudadanos los resultados finalmente obtenidos en el desarrollo de la asignatura, mediante una retroalimentación. De esta forma las comunidades de aprendizaje profesionales abiertas permiten un diálogo entre la docencia y la investigación, para que la universidad avance hacia una potencial acción transformadora que dé respuesta a los problemas urbanos que sufre la ciudadanía.

Conclusiones

Las comunidades de aprendizaje profesional abiertas y con contenido social constituyen un marco pedagógico dirigido a mejorar el aprendizaje del profesorado y del estudiantado (Hargreaves & Shirley, 2009), pero enfocado especialmente al desarrollo de la universidad abierta y la democratización del conocimiento (Roger, 2001) y la necesaria transferencia de conocimiento que permite ser un agente transformador del sistema económico y social y de las desigualdades de nuestra sociedad. Su estructura es especialmente adecuada en la formación del futuro urbanista, dada la especial naturaleza epistemológica del Urbanismo y la Ordenación del Territorio que busca la mejora continua de la calidad de vida de las personas en los ámbitos urbanos. Además, cuenta con una participación directa de la sociedad y de las comunidades, para ello se potencia la participación ciudadana en los modelos de ABP, con el objetivo no solo de que la comunidad reciba un resultado de transferencia, sino de que tanto el alumnado como la sociedad se formen en los procesos de participación (ECTP-CEU, 2015). Para ello, la comunidad gestiona los recursos de los cuatro escenarios docentes que permite la universidad abierta y cerrada, dentro de los ámbitos físicos y virtuales. Además de crear un entorno cerrado de formación, siempre necesario en el ámbito pedagógico universitario, se propone una transmisión de resultados en modo abierto, a través de los nuevos formatos docentes y la gran cantidad de recursos que permiten las TICs. Las comunidades de aprendizaje profesional abierta y con contenido social aportan, por tanto, una estructura formativa adaptada a las nuevas necesidades que se le exigen a la universidad en la sociedad del conocimiento.

Referencias

- APARICIO-MOLINA, C., & SEPÚLVEDA-LÓPEZ, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55–73. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300055>
- ASKEHAVE, I., LINNEMANN PREHN, H., & THORSØ PEDERSEN, M. (2016). *PBL - Problem Based Learning*. http://www.pbl.aau.dk/digitalAssets/269/269243_148025_pbl-aalborg-model_uk.pdf
- CASTRO SPILA, J., ROCCA, L., & IBARRA, A. (2009). Capacidad de absorción y formas de aprendizaje para la innovación: un modelo conceptual. *Projectics / Proyectica / Projectique*, 1, 63–76. <https://doi.org/10.3917/proj.001.0063>
- CRUE. (2018). *Declaración de Salamanca: IV encuentro internacional de rectores*. [http://www.crue.org/Documentos compartidos/Informes y Posicionamientos/declaracion-de-salamanca-2018.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Informes%20y%20Posicionamientos/declaracion-de-salamanca-2018.pdf)
- ECTP-CEU. (2015). *European Charter on Participatory Democracy in Spatial Planning Processes*. <http://www.ectp-ceu.eu/index.php/en/publications-8>
- FONT, A. (2005). Problemas urbanos y paradigmas disciplinares en los territorios de la urbanística actual. In A. Font, M. Corominas, & J. Sabaté (Eds.), *Los territorios del urbanista: 10 años, 1994-2004*. Universidad Politécnica de Catalunya.
- GONZÁLEZ MORALES, Á. L. (2018). Urbanismo educativo y discapacidad. Nuevos mecanismos participativos para una ciudad más sostenible e integradora. El caso del Plan Maestro del centro histórico del D. C. de Honduras. *Arquitecturas Del Sur*, 36(54), 84–93. <https://doi.org/10.22320/07196466.2018.36.054.07>
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Octaedro.
- HARGREAVES, A., & SHIRLEY, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin.
- HARGREAVES, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503. <https://doi.org/10.1080/01411920120071489>
- KILPATRICK, W. (1921). *The project method: the use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College Press.
- KRICHESKY, G. J., & MURILLO TORRECILLA, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 65–83. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4718>
- LÁZARO LORENTE, L. (2017). El impacto de la crisis económica global en la educación: repercusiones sobre la Educación Superior, 2008-2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 8(11), 13–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564334>
- LIEBERMAN, A., & MILLER, L. (EDS.). (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press.
- LLOMPARTE FRENZEL, M. P., CZYTAJLO, N. P., POLITI, S. A., & CASARES, M. D. (2021). Innovación social y comunidades de aprendizaje en la enseñanza del urbanismo. Aportes del Observatorio Metropolitano de Tucumán (Argentina). *Territorios*, 44-Esp., 1–23. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9044>
- MEYER, H. (2005). Del plan al proyecto y hacia la perspectiva. En A. Font, M. Corominas, & J. Sabaté (Eds.), *Los territorios del urbanista: 10 años, 1994-2004*. Universidad Politécnica de Catalunya.
- MOYA, L. (1997). La enseñanza del urbanismo. *Revista Urban*, 1, 135–139. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/178>
- PÉREZ CANO, M. T., MOSQUERA ADELL, E., NAVAS CARRILLO, D., MOSQUERA PÉREZ, C., & NAVARRO DE PABLOS, F. J. (2019). La perspectiva de género en la docencia del urbanismo en España. Una revisión crítica tras la implantación del proceso de Bolonia en la universidad pública española. En M. Lagarreta, I. Ceballos, & S. Carrascal (Eds.), *Educación y transformación social y cultural* (pp. 61–90). Editorial Universitat.
- PIÉ NINOT, R. (2005). La titulación de urbanismo en España. Una nueva oportunidad. *Revista Urban*, 10(6), 43–56. <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/368>
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2013). Nuevos tiempos y nuevas identidades profesionales en educación superior: del individualismo al trabajo docente colaborativo en el marco del EEES. *Revista de Ciencias de La Educación*, 236, 479–502.
- ROGER, E. (2001). *La democratización del conocimiento y la educación en la democracia*. www.complejidad.org
- SANTOS REGO, M. A. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación: Un desafío estratégico*. Narcea.
- SCHWAKE, G. (2020). Report from the 2019 association of European schools of planning annual conference: 9–13 July 2019, Venice, Italy. *Planning Perspectives*, 35(2), 383–388. <https://doi.org/10.1080/02665433.2019.1686054>
- SERRANO-ESTRADA, L., MARTÍ CIRIQUIÁN, P., RUIZ SÁNCHEZ, J., NOLASCO-CIRUGEDA, A., & BERNABEU BAUTISTA, Á. (2017). Nuevas tecnologías aplicadas al estudio de la ciudad. El mapeo colaborativo online. En R. Roig-Vila (Ed.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/72112>
- SORIA-LARA, J. A., VALENZUELA-MONTES, L. M., & TEMES-CORDOVEZ, R. (2021). Una mirada al área de Urbanística y Ordenación del Territorio a través de un sondeo a su profesorado. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 54, 3–18. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.211.1>
- SOTO, E., SANTOS, G., PÉREZ, S., & MANDADO, E. (2018). El aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la ingeniería. En A. Villa (Ed.), *El aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la ingeniería* (pp. 209–216). Editorial Foro Internacional de Innovación Unniversitaria.
- VERA, F. (2021). Impacto de las plataformas de videoconferencia en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Transformar*, 2(1), 41–57. <https://revista-transformar.cl/index.php/transformar/article/view/8>