

INVESTIGACIONES

Viviendo la innovación en compañía. Un proceso de investigación-acción cooperativa en torno al Espacio Europeo de Educación Superior

*Living innovation together. A cooperative action-research
process about European Higher Education Area*

M^a José Serván Núñez*

Recibido: 6 de septiembre de 2022 **Aceptado:** 17 de septiembre de 2022 **Publicado:** 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Serván, M. J. (2022). Viviendo la innovación en compañía. Un proceso de investigación-acción cooperativa en torno al Espacio Europeo de Educación Superior. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 136-148. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14927>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.14927>

RESUMEN

Este artículo recupera el proyecto “Innovación de la docencia universitaria en Andalucía y enseñanza semi-presencial: diagnóstico y experimentación” desarrollado entre 2006 y 2010 bajo la dirección de Ángel Pérez Gómez. Dicho proyecto consistió en el diseño, desarrollo y evaluación del Programa Oficial de Posgrado Máster+Doctorado “Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento” de la Universidad Internacional de Andalucía. La oportunidad de transformar el programa de doctorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga en un nuevo Máster virtual en el marco del EEES, supuso el desarrollo de un proceso de investigación-acción de casi la totalidad del profesorado del Departamento, para experimentar una estructura curricular que pretendía provocar el aprendizaje significativo y relevante y el desarrollo de competencias para la innovación educativa. Esto supuso el diseño y desarrollo de un contexto pedagógico que albergaba actividades y experiencias radicalmente diferentes a las desarrolladas hasta entonces, así como el aprendizaje del rol docente coherente con ellas. Un proceso en el que el liderazgo pedagógico de Ángel Pérez Gómez fue fundamental. Se pretende sintetizar lo que aprendimos de este proyecto y las huellas que ha dejado en el presente de nuestro trabajo universitario.

Palabras clave: Innovación educativa; investigación-acción cooperativa; Espacio Europeo de Educación Superior

ABSTRACT

This paper recovers the project “Innovation of university teaching in Andalusia and blended teaching: diagnosis and experimentation” developed between 2006 and 2010, directed by Ángel Pérez Gómez. This project meant the design, development and evaluation of the Official Postgraduate Program, Master+Doctorate, “Policies and practices of educational innovation for knowledge society” in the International University of Andalusia. The opportunity to transform the doctoral program of the Department of Didactics and School Organization of the University of Málaga into a new Master’s degree within the framework of the EHEA, signified the development

Financiación: Esta publicación se ha realizado con el apoyo del Programa de Movilidad para investigadores senior en centros extranjeros, Salvador Madariaga 2019. (PRX21/00442) desarrollada en la Universidad de Cambridge. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.



*M^a José Serván Núñez [0000-0001-7962-3873](https://orcid.org/0000-0001-7962-3873)

Profesora titular de la Universidad de Málaga (España)

servan@uma.es

of an action-research process by almost all teachers in the Department. They experimented a curricular structure that intended to provoke significant and relevant learning and the development of educational innovation competences. This involved the design and development of a pedagogical context with activities and experiences radically different from those developed until then, as well as the learning of the corresponding teaching role. A process in which the pedagogical leadership of Ángel Pérez Gómez was essential. It is intended to synthesize what we learned from this project and the marks that left in our present university work.

Keywords: Educational innovation; cooperative action-research; European Higher Education Area

1. INTRODUCCIÓN

2006. Corren vientos de cambio en las universidades europeas. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva tiempo sonando en nuestros oídos, desde la Declaración de Bolonia, en 1999, hasta el Comunicado de Bergen en 2005. Dichos documentos dejan de centrarse en la enseñanza para centrarse en el aprendizaje, en las competencias que el alumnado debe desarrollar y en cómo describirlas para evaluarlas. Todas las universidades están inmersas en la elaboración de nuevos planes de estudio, aunque se centran fundamentalmente en los contenidos a trabajar (Pérez Gómez et al., 2009a).

En aquellos momentos, una doctoranda de la Universidad de Cádiz termina por fin su tesis doctoral y se asoma al abismo de cuál será su futuro profesional en una carrera investigadora y docente que era (y por desgracia sigue siendo para quienes acaban la tesis ahora) precaria e incierta.

En el desarrollo de su tesis doctoral hay varios autores que han sido básicos en la formación de las herramientas teóricas con las que ha construido el análisis de sus estudios de caso, a los que admira y con los que les gustaría trabajar. Y entre ellos destaca Ángel Pérez Gómez, porque además de su riguroso y comprometido análisis de la situación de la sociedad actual y sus implicaciones para la escuela, lanza rayos de esperanza, construye alternativas, dibuja caminos de cambio posibles para esa realidad (Pérez Gómez, 1998). Ni corta ni perezosa la ya doctora llama a su puerta y ésta se abre del todo, con esa apertura y generosidad que poco a poco descubrirá que le caracteriza. Y le permite iniciar un apasionante camino de aprendizaje, experimentación, formación profesional e innovación educativa en el Programa Oficial de Posgrado “Políticas y prácticas de innovación educativa para la sociedad del conocimiento” (2007-2009), el heredero del Programa de Doctorado con Mención de Calidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, que en el marco del EEES debe convertirse en Máster.

La doctora firma un contrato postdoctoral de la primera convocatoria de Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía en el proyecto de investigación “Innovación de la docencia universitaria en Andalucía y enseñanza semi-presencial: diagnóstico y experimentación”, que se propone experimentar un nuevo diseño de ese programa, en un marco virtual. Debuta en una reunión de todo el equipo del proyecto en forma de seminario de fin de semana en Nerja. El flechazo con el equipo es inmediato. Miembros de cuatro grupos de investigación diferentes se han unido en el diseño y desarrollo de este proyecto, la casi totalidad del profesorado del Departamento. Durante todo el fin de semana, debaten en profundidad los principios pedagógicos del Programa Oficial de Posgrado mencionado, que van a tener la oportunidad de desarrollar, por primera vez como Máster y en formato virtual, en la Universidad Internacional de Andalucía. La

recién doctora vive una cultura de diálogo, respeto, participación horizontal y construcción colectiva que pocas veces antes ha experimentado y más si los participantes son tan numerosos y pertenecen a grupos de investigación diversos. El liderazgo pedagógico del director del proyecto, Ángel Pérez Gómez, es clave en el desarrollo de esta cultura y, como descubrirá más adelante, esa cultura, de la que él es un pilar clave, se extiende tanto al Departamento, como a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

El centro de la discusión no está en los contenidos, como en las comisiones de diseño de los nuevos planes de estudio, los contenidos son sólo uno de los elementos de los muchos imprescindibles para el desarrollo del proceso. Ni en los resultados, como en muchos de los documentos oficiales del EEES. El centro está en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las actividades y experiencias que vivirán los estudiantes y en los contextos pedagógicos en que se desarrollarán, porque estos determinarán la calidad de las competencias desarrolladas (Pérez Gómez et al., 2009a).

En este artículo, mi intención es recuperar lo que significó este proyecto, cómo aquel grupo de docentes diseñó, desarrolló y evaluó ese contexto pedagógico, las actividades y experiencias que albergaba y el rol docente que en él se desempeñaba, lo que aprendimos de ese proyecto y las huellas que ha dejado en el presente de nuestro trabajo universitario.

2. DE LA UNIVERSIDAD DE LA ENSEÑANZA A LA UNIVERSIDAD DEL APRENDIZAJE

Vivíamos (y seguimos viviendo en gran medida) en una universidad donde predominaba la transmisión unidireccional y la memorización sin sentido; donde se cultivaba un único lenguaje y todo era igual para todo el mundo; donde el aprendizaje era superficial, abstracto y descontextualizado; donde los docentes estaban aislados; donde los horarios y los espacios eran rígidos; donde el currículum estaba organizado en asignaturas con, siguiendo la acertada metáfora de Ángel Pérez, kilómetros de extensión y milímetros de profundidad; donde reinaba una idea restringida de conocimiento e inteligencia que relegaba la dimensión práctica y creativa del saber e ignoraba aspectos decisivos de la personalidad (actitudes, hábitos, emociones y valores); que estaba obsesionada con la calificación (Pérez Gómez, 2022).

En este contexto, el Espacio Europeo de Educación Superior nos proponía que cambiásemos el eje de la enseñanza al aprendizaje, lo que suponía una verdadera revolución. El aprendizaje individual y colectivo tanto de los estudiantes como de los docentes debía convertirse en el centro de la vida universitaria. Ángel Pérez (2022) nos enseña que el aprendizaje se entiende como el proceso en que construimos y reconstruimos significados como consecuencia de la participación activa en contextos educativos. La universidad debía permitirnos reconstruir el conocimiento construido a lo largo de nuestra vida previa, cargado de lagunas y prejuicios. Esto debía ser posible a través de un aprendizaje significativo y relevante, científico y fundamentado, mediante la conciencia, el cuestionamiento y la problematización de ese conocimiento previo. Para ello era necesario el contraste con el nuevo conocimiento, por medio de la experiencia y la crítica pública. Los docentes nos convertíamos en acompañantes y guías para que los estudiantes desarrollasen sus capacidades de aprender, investigar y producir conocimiento y para eso debíamos crear contextos, procesos y actividades que permitieran analizar y observar las prácticas desarrolladas a partir de ese conocimiento previo. Esto permitiría a los estudiantes tomar

conciencia de los mecanismos subconscientes que guían sus conductas y de la necesidad de un diálogo permanente entre estos y la conciencia para reconstruir aquello que limitara sus posibilidades (Pérez Gómez et al. 2009b; Pérez Gómez, 2022).

En este contexto, Ángel Pérez formó y lideró el equipo de docentes que se reunieron en marzo de 2006 en Nerja. La Universidad Internacional de Andalucía ofrecía el espacio para un diseño experimental de un Programa de Posgrado de Máster+Doctorado, heredero del programa de doctorado del Departamento, en modalidad virtual, y la Junta de Andalucía había concedido un proyecto de investigación para ello, dentro del primer programa de Proyectos de Excelencia, permitiendo una interesante experiencia de investigación-acción (Pérez, Soto y Serván, 2010). A lo largo de un fin de semana, ese equipo de docentes debatió sobre lo que buscaba a través del Programa Oficial de Posgrado (POP) que iba a diseñar y los principios pedagógicos en los que se asentaría. El objetivo del POP “Políticas y prácticas de innovación educativa en la sociedad del conocimiento”, tal como había sido en el programa de doctorado del que procedía, era ayudar a desarrollar experiencias de transformación de las prácticas escolares que facilitasen el desarrollo autónomo de la ciudadanía en contextos educativos, inclusivos y solidarios, que respondiesen a los retos de la sociedad contemporánea. Es así como este equipo, liderado por Ángel Pérez, entiende la innovación educativa. Es decir, se pretendía provocar aprendizaje significativo y relevante en los participantes, garantizando su desarrollo personal y profesional como docentes. Para ello, se acordó que el programa se desarrollara en torno a tres ejes: la práctica, la cooperación y la investigación.

- El desarrollo del aprendizaje relevante requiere la interacción constante de la teoría y la *práctica*, de la investigación y la acción a través del diseño de programas flexibles y creativos, implicados en los contextos reales y orientados al análisis y situación de problemas.
- La *cooperación* es clave si entendemos el aprendizaje como un proceso de construcción social de significados, especialmente en el contexto virtual en que iba a desarrollarse este programa. Se debía diseñar un currículum abierto y flexible que se adaptase a cada estudiante.
- En un programa de posgrado la *investigación* es clave, investigación sobre los conceptos que nos ayudan a comprender la realidad y los procedimientos que nos permiten resolver problemas.

Con estos ejes en mente se desarrolló una metodología basada en el trabajo individual y cooperativo, la interacción con la tutoría y la creatividad, que se asentaba en los siguientes principios:

- La *actividad*: motivar e implicar a los estudiantes en proyectos de investigación e intervención partiendo de sus intereses y necesidades.
- La *cooperación*: participación activa en debates, opinando, enriqueciéndose y compartiendo para el diseño conjunto de proyectos.
- La *reflexión*: dominio del propio proceso de aprendizaje.
- La *personalización*: atención singular a cada persona para relacionar las tareas con sus necesidades, intereses, expectativas y ritmos.
- La *relevancia del conocimiento*: vinculado a la comprensión y resolución de problemas de la vida real para promover el diseño y desarrollo de proyectos.
- La *pluralidad metodológica* (Serván et al., 2009).

Ya en aquella reunión, esbozamos una estructura curricular que se pretendía coherente con estos principios. El centro de trabajo de los estudiantes sería un *proyecto personal de trabajo* que determinaba su relación con las distintas asignaturas que componían el Programa de Posgrado, que contarían con nuevos materiales adaptados al medio virtual, los llamados *módulos disciplinares*. Esto se complementa con el llamado *núcleo interdisciplinar*, que se define como un foco de interés común a todos los estudiantes y diseñado por los docentes, cuyo eje es el trabajo en grupo, y cuyo centro es el análisis y reflexión sobre una experiencia de innovación educativa, con el propósito de aprender sobre las herramientas interdisciplinares necesarias para acometer cualquier experiencia de innovación educativa. Estos tres elementos darían lugar también a tres tipos de docentes: *el tutor o la tutora personal, los tutores y las tutoras del núcleo y los docentes de los módulos disciplinares*.

Una vez esbozada esta estructura, en aquella reunión, se acuerda una estructura de comisiones para empezar a trabajar en el diseño del nuevo Programa de Posgrado. Haremos un breve recorrido por este trabajo de diseño en el siguiente apartado para, a continuación, desarrollar con mayor profundidad esta estructura curricular.

3. SOÑANDO EN COMPAÑÍA. VIVIENDO LA COORDINACIÓN DOCENTE EN LAS COMISIONES DE DISEÑO DEL PROGRAMA

La ilusión de experimentar conjuntamente que se percibía en Nerja se tradujo en los meses siguientes en el trabajo de varias comisiones:

- La comisión permanente, que se encargaría de escribir la guía general del Máster y de coordinar a todo el equipo, por lo que debería tener miembros de todas las demás comisiones.
- La comisión de materiales, que diseñaría directrices para el diseño de los materiales para el contexto virtual y los revisaría una vez diseñados.
- La comisión de tutores y tutoras, que se encargaría de elaborar guías para cada uno de los roles docentes acordados.
- La comisión del núcleo interdisciplinar, que se encargaría de definir la estructura de este novedoso componente del currículum.
- La comisión de evaluación, que evaluaría la marcha de todo el proyecto.

Como investigadora posdoctoral contratada con cargo a proyecto, tuve el lujo de formar parte de todas las comisiones y gozar del trabajo colaborativo y constructivo que este grupo de docentes llevaba a cabo.

En un primer momento, el trabajo fue muy intenso en la comisión de materiales, pues lo que necesitaba más tiempo era la adaptación de lo que eran los cursos de doctorado a la nueva estructura curricular, donde se esperaba que el alumnado los fuese cursando según lo necesitase para su proyecto personal de trabajo. También había que tener en cuenta su elaboración para un medio virtual. En estos tiempos de pandemia esta tarea puede parecer relativamente sencilla pero piénsese que esto ocurría en 2006, cuando los libros electrónicos casi no existían, Youtube estaba en pañales, la videoconferencia era una herramienta del futuro y la única relación que íbamos a mantener con los estudiantes era a través de correos electrónicos y foros en el Campus Virtual.

No obstante, asumimos el reto y elaboramos un guion para que los docentes de estos módulos elaboraran sus materiales. En este documento, se les pedía que escribiesen un guion de su módulo que los estudiantes pudiesen seguir de forma autónoma, con referencias a otros textos complementarios y a una biblioteca audiovisual. En él debían indicar los propósitos del material que se ofrecía, los conceptos básicos y el desarrollo de estos, complementados con ejemplos, actividades, preguntas y un glosario.

La labor que siguió fue apasionante pues tuve la oportunidad, junto con otros compañeros y compañeras de la comisión, de revisar los materiales de todo el profesorado implicado. Para una recién doctora, tener la oportunidad de sentarse a trabajar sobre sus documentos con docentes de la talla de Juan Manuel Álvarez, Francisco Beltrán, José Contreras, Miguel López Melero, José Gimeno, Miguel Ángel Santos... por mencionar sólo algunos, fue una aventura de aprendizaje que aún sigo recordando. No solamente por la calidad de los materiales revisados y por lo mucho que aprendí trabajando sobre ellos, sino sobre todo por la calidad humana de este equipo, que no tenía problema en sentarse a escuchar las impresiones sobre sus materiales de una compañera que casi estaba empezando, a pesar de la amplia trayectoria y el reconocido prestigio que tenían. Otra prueba más de la capacidad de Ángel Pérez para formar equipos al reunir a personas de diversas universidades y de reconocida valía y también de su generosidad y de su compromiso democrático al contribuir a la creación de esta estructura horizontal, donde todo el mundo aprendía de los demás, independientemente de su posición y trayectoria.

Paralelamente, la comisión de tutores y tutoras desarrollaba su labor definiendo las funciones y características de cada tipo de docente. Además de redefinir el papel de los docentes de las asignaturas, ahora tocaba diseñar las funciones de los nuevos docentes a los que la nueva estructura curricular daba lugar. Para ello la comisión se dividió y produjo dos guías orientativas: la guía de los tutores y las tutoras personales y la guía de los asesores y las asesoras interdisciplinares.

La comisión permanente fue recogiendo el trabajo de todas las demás comisiones y acabó de definir la estructura curricular acordada en Nerja. Se centró en escribir una guía general para el alumnado del Programa que le guiara en su camino de aprendizaje por el mismo. Dicha guía recogía los propósitos y principios del Máster, su estructura curricular, la labor de los distintos tutores y tutoras, presentaba los distintos materiales y recursos que se ponían a disposición del alumnado, explicaba cómo se haría la evaluación y calificación y cómo se trabajaría en el Campus Virtual de UNIA e incluso incluía un anexo-síntesis.

Apasionante fue la labor de la comisión que se encargaba de diseñar el núcleo interdisciplinar como el elemento curricular más novedoso del Programa. El trabajo de esta comisión fue presentado en la reunión intermedia del equipo en La Viñuela en octubre de 2007 y allí terminó de cristalizar, en un nuevo trabajo de construcción conjunta de todo el equipo, la estructura curricular definitiva, que se presenta en el siguiente apartado. Más adelante nos detendremos en la labor de la comisión de evaluación y el proceso y resultados de la evaluación tanto interna como externa.

4. UNA ESTRUCTURA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Como hemos dicho más arriba, la estructura curricular diseñada giraba en torno a tres elementos: el proyecto personal de trabajo, los módulos disciplinares y el núcleo interdisciplinar. Estos elementos se diseñaron en las distintas sesiones de trabajo de todo el profesorado y en las de las distintas comisiones. Ángel Pérez estaba presente en todas ellas, manteniendo el clima de trabajo constructivo del que hablamos más arriba y demostrando su habilidad para recoger lo que había de común en las intervenciones de los participantes, identificar lo que iban construyendo unos sobre otros y devolverlo al grupo sistematizado y sintetizado. Detengámonos ahora un poco más sobre cada uno de estos elementos.

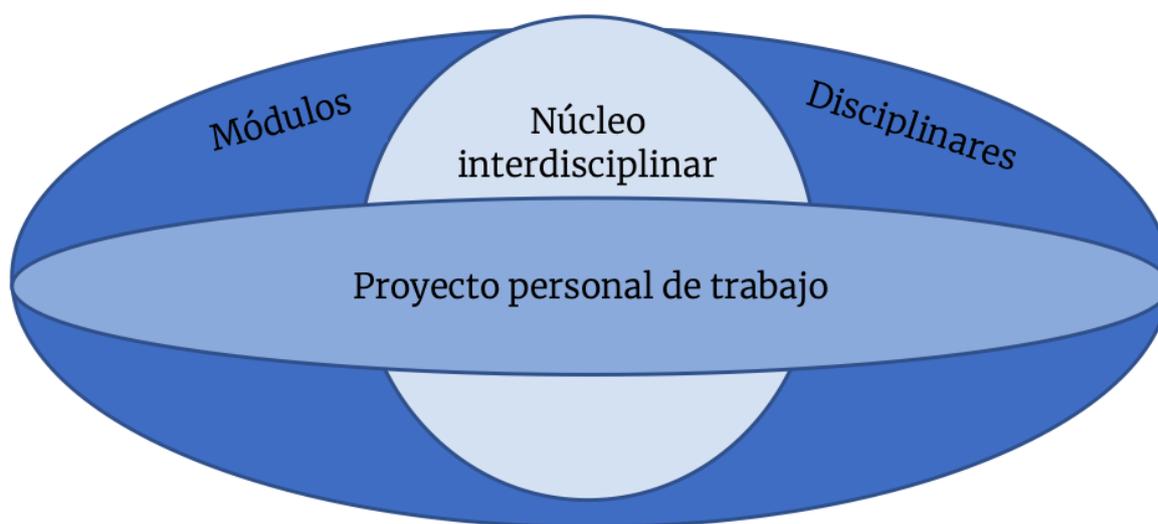


Ilustración 1: Estructura curricular

El proyecto personal de trabajo se articulaba en torno al centro de interés elegido por cada estudiante y era el eje que vertebraba su formación a lo largo de todo el Programa, cristalizando en su tesis de Máster. De esta manera, respondíamos el propósito de provocar aprendizaje significativo y relevante, ya que se respondía a los intereses personales y profesionales de cada estudiante y eso es lo que daba sentido a los conceptos, teorías, actividades, experiencias y técnicas que recorría en su camino de aprendizaje, intentando resolver los retos que le planteaba su proyecto personal. Este proyecto recorría el currículum de todo el Máster ya que, en función del mismo, el alumnado recurría tanto a los materiales y contenidos de los módulos disciplinares como a las experiencias y actividades del núcleo interdisciplinar. Los docentes que acompañaban este recorrido eran los tutores y las tutoras personales, que facilitaban estos vínculos para garantizar la continuidad y el sentido del camino de aprendizaje de cada estudiante.

Los módulos disciplinares recogían los contenidos de los cursos de doctorado presenciales de las versiones previas del programa pero organizando el contenido de forma que los conceptos, proposiciones, modelos y teorías se convirtieran en herramientas claras, sencillas y útiles para

comprender mejor los problemas y situaciones de los escenarios de intervención educativa innovadora. Por ello estos módulos contaban con textos teóricos, pero también con relatos de experiencias, ejemplificaciones y actividades de propuestas de intervención, aplicaciones prácticas o reflexión individual además de referencias y enlaces. No había ninguna actividad reglada en relación a los mismos, puesto que se concebían como recursos conceptuales teórico-prácticos a los que cada estudiante recurría cuando lo necesitaba como herramienta de análisis y comprensión de los problemas y situaciones que se le presentaban tanto en su proyecto personal como en el núcleo interdisciplinar. Los docentes de estos módulos, además de ser los responsables de elaborar los materiales que los componían, funcionaban como una asesoría experta a la que los estudiantes podían recurrir cuando lo necesitasen.

El núcleo interdisciplinar se convirtió en la única actividad reglada y compartida de todo el Máster. Se concibió como un espacio didáctico para el intercambio de ideas, experiencias, preocupaciones, alternativas, ejemplos... Partíamos del convencimiento de que los proyectos de innovación educativa requieren de intervenciones cooperativas y por eso la metodología del núcleo se sustentaba en el trabajo en grupo en torno al análisis y comprensión de experiencias prácticas. Así, al centro de interés individual que se reflejaba en el proyecto personal de trabajo se añadía un centro de interés grupal. Se trataba de que a través de la comprensión sistémica, el análisis, el debate y la interpretación de una experiencia de innovación educativa, los estudiantes pudiesen integrar el conocimiento procedente de las distintas disciplinas, recogido en los módulos disciplinares. Proponíamos centrarnos en los componentes que habíamos identificado como básicos en los procesos de innovación educativa: el diagnóstico y la evaluación de las necesidades que provocan la innovación; el diseño, planificación y desarrollo de la misma; y los modos de crear y organizar la comunidad de convivencia y aprendizaje. El desarrollo del núcleo interdisciplinar era tarea de los asesores y las asesoras de núcleo que asesoraban el trabajo de cada grupo estimulando la participación y la cooperación.

La tarea en el núcleo interdisciplinar se desarrolló en cuatro fases: la descripción de la propia práctica, el contraste interno, el contraste externo y la propuesta de innovación.



Ilustración 2: Fases del núcleo interdisciplinar

Era fundamental partir de los intereses de cada uno de los estudiantes y, por eso, empezar describiendo la práctica de cada cual nos parecía un primer paso imprescindible. Se trataba de redactar una descripción breve pero sustanciosa de la práctica educativa en que se encontraba inmerso cada quien, para lo que se les proporcionaba un guion elaborado por los docentes del núcleo. Cada relato era retroalimentado por los docentes asesores de núcleo, tanto para estimular la reflexión sobre la práctica, como para potenciar sus posibilidades de entrar en conexión con los relatos de los demás.

Esta puesta en común se hacía en la segunda fase de contraste interno. El propósito era comenzar a establecer un código compartido para mejorar la comprensión tanto de la propia práctica como de los problemas nucleares de la innovación educativa así como de las estrategias que se pueden poner en marcha para abordarlos. Esto se hizo a través de foros de debate donde, en un primer momento, los estudiantes demandaban información sobre los relatos de los demás para después compartir preocupaciones, transferir recursos, estrategias o instrumentos y plantear espacios de indagación compartida.

En la tercera fase, de contraste externo, se trataba de comprender, analizar, valorar y cuestionar una experiencia de innovación educativa preguntándonos ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, y ¿por qué lo hacen?, y poniéndolo en contraste con nuestras propias prácticas compartidas en la fase anterior.

Por último, en la cuarta fase, el objetivo era que los estudiantes hiciesen una propuesta individual de lo que podían cambiar en su práctica utilizando los elementos analizados en la fase anterior. Se trataba de que reflexionasen sobre qué aspectos, por qué y cómo podían mejorar su práctica docente, que se cuestionasen sobre lo que podían hacer, qué condiciones necesitaban para llegar a hacerlo y con qué dificultades se encontraban. La sistematización de esta reflexión desembocaba en una propuesta de innovación, es decir, una planificación teórica de una estrategia práctica que debía ser susceptible de ser hecha realidad y que podía hacerse de forma cooperativa si había varios estudiantes con el mismo interés e intención. De hecho, esta propuesta podía materializarse en el proyecto personal de trabajo que, de esa forma, se convertía en un proyecto de investigación-acción (Serván et al., 2009).

Esto dio lugar a un doble proceso de investigación-acción: el que desarrollábamos nosotros y nosotras como docentes en el diseño y desarrollo de este núcleo en particular y del Máster en general, más el que vivía el alumnado al transitar por este núcleo interdisciplinar. El núcleo promovió una interacción constante entre la teoría y la práctica, entre la práctica y la teoría, que permitió evidenciar las incongruencias entre las teorías en uso y las teorías declaradas del alumnado, que en ocasiones se utilizaban para racionalizar prácticas poco satisfactorias. El proceso de transitar este proceso acompañado, tanto por el resto de estudiantes del grupo, como por los docentes asesores, permitía a los participantes hacerse conscientes de esto y permitir la reconstrucción del conocimiento práctico (Pérez, Soto y Serván, 2010).

5. REFLEXIONANDO SOBRE NUESTRA PRÁCTICA. EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA DEL PROYECTO

El desarrollo de esta estructura curricular estuvo acompañado de un proceso de investigación tanto interno como externo que nos permitió reflexionar sobre nuestra propia práctica dentro del proceso de investigación-acción en que estábamos inmersos e inmersas.

La comisión de evaluación interna diseñó, en primer lugar, la forma en que se evaluaría al alumnado. Se decidió que la estrategia de evaluación del aprendizaje del alumnado sería un portafolio y la comisión desarrolló una guía del mismo. El portafolio, al que llamamos carpeta-memoria, se concebía como un instrumento privilegiado para conectar el aprendizaje con la evaluación, dentro de un marco de evaluación educativa, que pretendía pasar de la evaluación para el

aprendizaje, a la evaluación para el aprendizaje y a la evaluación como aprendizaje. Es decir, un proceso complejo, cualitativo, de conocimiento de los propios procesos de aprendizaje, reflexión sobre ellos y planificación individual y compartida de proyectos de mejora donde la evaluación, incorporada como una cultura, se convierte en el mejor instrumento de aprendizaje mediante la reflexión en la acción y sobre la acción. El portafolio se entendía como una colección de trabajos del estudiante pero estas evidencias de aprendizaje estaban organizadas de manera que explicitaban el proceso de aprendizaje individual, describían procesos meta-cognitivos individuales y procesos socio-afectivos grupales, presentaban juicios de auto-evaluación, valoraban el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establecían metas futuras de desarrollo personal y profesional (Pérez et al., 2009c; Pérez, 2012; Pérez y Serván, 2016).

En segundo lugar, esta comisión se encargó de diseñar el proceso de evaluación interna del desarrollo del Máster en el marco de la investigación-acción que estábamos desarrollando. Se pusieron en marcha diversas estrategias: un diario sobre la marcha del mismo que tuve el placer de desarrollar como investigadora contratada con cargo al proyecto, un panel en forma de foro permanente en el que se recogía información al respecto de parte tanto de profesorado como de alumnado, cuestionarios y sesiones de trabajo conjunto de todo el profesorado (que se celebraron en La Viñuela en octubre de 2007 y en Almúñecar en junio de 2009). Además, el investigador predoctoral con cargo al proyecto desarrollaba su tesis en este marco y lo complementaba con diversas entrevistas en profundidad (Fernández, 2016).

A esto le acompañó la evaluación externa de un equipo de la Universidad de Cádiz que nos acompañó desde el inicio del desarrollo del Máster y que en las sesiones conjuntas del profesorado nos ofreció oportuna retroalimentación (Porrás, Cotrina y García, 2009).

Como síntesis de la evaluación tanto interna como externa, se recogieron evidencias de que los diferentes elementos de la estructura curricular diseñada y los distintos roles docentes desempeñados, contribuyeron a la conexión de la teoría con la práctica y a la reflexión del alumnado sobre su propia práctica, llevando a un aprendizaje significativo y relevante. Asimismo, el profesorado implicado en el proceso destacó el aprendizaje profesional que le supuso el mismo (Porrás, Cotrina y García, 2009; Fernández, 2016).

6. EL INICIO DE MÚLTIPLES CAMINOS. LAS HUELLAS DEL PROYECTO EN LA ACTUALIDAD

Escribir este artículo me ha dado la oportunidad, no sólo de dimensionar las excepcionales cualidades de Ángel Pérez para liderar equipos, su generosidad a la hora de abrirlos a cualquiera que pudiera aportar, su equidad a la hora de organizarlos, su habilidad para alcanzar consensos, sino también me ha hecho más consciente de todos los caminos que empezamos en este proyecto y por los que, en los siguientes años, fuimos caminando a través de proyectos diversos, tanto de investigación como de innovación educativa, que dieron lugar a la divulgación de resultados de investigación en múltiples formatos.

- El EEES fue el momento en que las competencias inundaron nuestro paisaje educativo, con tremendas contradicciones y malinterpretaciones. Hubo quien quiso abandonar este término pero Ángel Pérez se empeñó en resignificarlo y ha desarrollado un trabajo muy relevante

en torno a las mismas, convirtiéndolas en el faro hacía el que se han dirigido todos nuestros proyectos docentes desde entonces (Pérez Gómez, 2010; 2011).

- El seguimiento del proceso de investigación-acción de los estudiantes en el núcleo interdisciplinar nos llevó hasta la Lesson Study sobre la que seguimos profundizando en los siguientes proyectos de investigación, tanto en contextos de formación inicial como permanente (Soto et al.; 2015, 2019; Soto y Pérez, 2022).
- La estructura del núcleo interdisciplinar vive hoy en las asignaturas de Prácticas y Procesos y Experiencias de Innovación Educativa del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga. Desde entonces y cada curso, seguimos transitando las fases de descripción de la propia práctica y contraste interno (en la asignatura de Prácticas) y de contraste externo y propuesta de innovación (en la de Procesos y Experiencias). Y tenemos el lujo de seguir compartiendo parte del contraste externo con Ángel Pérez en su asignatura de Naturaleza y Sentido de la Innovación Educativa. Con el mismo buen resultado en el proceso de aprendizaje el alumnado. E inmersas e inmerso en una Lesson Study renovada cada curso que nos permite seguir mejorando el proceso.
- Este proyecto supuso la primera experimentación del portafolio, que continuamos explorando en proyectos subsiguientes (Alcaraz, 2015; Pérez, 2016). También lo hemos seguido usando en nuestra práctica docente, dando lugar a la adopción por parte de la Universidad de Málaga del software para e-portafolios Mahara, integrado en nuestro Campus Virtual y que hoy usan docentes de la práctica totalidad de Facultades y escuelas (Muñoz, Serván y Soto, 2019; Muñoz y Soto, 2019; Muñoz y Soto, 2020). El trabajo desarrollado a partir de entonces contribuyó también a definir el portafolio de evaluación del Practicum de nuestra Facultad.
- El medio virtual nos permitió experimentar con la retroalimentación de los trabajos del alumnado, tarea fundamental para sostener su aprendizaje en el marco del portafolio y que continuamos perfeccionando hasta hoy (Alcaraz et al., 2011; Peña y Serván, 2021).

El resultado más tangible y duradero de este proyecto fueron las Guías de apoyo al EEES (Pérez et al., 2009) que escribimos con el propósito de orientar a nuestros compañeros y nuestras compañeras en la adaptación de su docencia a este nuevo marco y que siguen siendo documentos de referencia para provocar el desarrollo de competencias profesionales en la Universidad.

Dicen que los mejores años en la carrera investigadora y docente son los que vives justo después de la tesis. Y en mi caso, aterrizar como recién doctora en el despacho de Ángel Pérez y que él me invitara a participar de este proyecto, sin duda lo hicieron así. Como se ha visto, mucho de lo que he investigado después nació en estos años, así como muchas de las prácticas que aún hoy, casi quince años después, sigo desarrollando. La huella mayor de este proyecto es la que Ángel Pérez ha dejado en la docente y la investigadora que ahora soy y mi principal preocupación es cómo mantener esta cultura maravillosa que nos permitió crecer en compañía como equipo docente. Espero estar a la altura. Gracias Ángel.

REFERENCIAS

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolio en Secundaria. Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Alcaraz Salarirche, N.; Gallardo Gil, M.; Herrera Pastor, D.; Serván Núñez, M. J. (2011). An action research process on university tutorial sessions with small groups: presentational tutorial sessions and online communication. *Educational Action Research*. 19(4), 549-565. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625713>
- Fernández Navas, M. (2016). Estudio de un caso de buenas prácticas de enseñanza virtual en educación superior: el PPSC. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*. 9(1), 50-66. <https://bit.ly/39imFFG>
- Muñoz González, L.; Soto Gómez, E. (2019). El portafolios digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos. *Actualidades Investigativas en Educación*. 19(3), 163-197. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38632>
- Muñoz González, L.; Soto Gómez, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de casos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.397021>
- Muñoz González, L.; Serván Núñez, M. J.; Soto Gómez, E. (2019). Las competencias docentes y el portafolio digital: crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Peña Trapero, N.; Serván Núñez, M. J. (2022). “Acompañar la Lesson Study: naturaleza y principios para el carácter tutorial de la relación pedagógica”. En A. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 177-92). Morata. <https://bit.ly/3xjiSuo>
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. <https://bit.ly/3xFEo35>
- Pérez Gómez, A. I. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno Sacristán (comp.) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata. <https://bit.ly/3zAcBCu>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata. <https://bit.ly/3txxURc>
- Pérez Gómez, A. I. (dir.) (2016) *El portafolios educativo en educación superior*. Akal. <https://bit.ly/3zCjMdk>
- Pérez Gómez, A. I. (2022). “Otra pedagogía para otra normalidad”. En A. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 49-66). Morata. <https://bit.ly/3xjiSuo>
- Pérez Gómez, A. I.; Serván Núñez, M. J. (2016). “Naturaleza y sentido del portafolios educativo”. En A. I. Pérez Gómez (dir.), *El portafolios educativo en la educación superior* (pp. 41-48). Akal. <https://bit.ly/3zCjMdk>
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E. (coords.) (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Serván Núñez, M. J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers’ practical thinking: lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*. 18(1), 76-87. <https://dx.doi.org/10.1080/09650790903484533>

- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M.; Serván Núñez, M. J. (2009). *Colección Espacio Europeo de Educación Superior* (7 vol.). Akal. <https://bit.ly/3NREJVR>
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M.; Serván Núñez, M. J. (2009a). *Aprender en la universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal. <https://bit.ly/3aO19LF>
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M.; Serván Núñez, M. J. (2009b). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Akal. <https://bit.ly/3xImRHk>
- Pérez Gómez, A. I.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M.; Serván Núñez, M. J. (2009c). *La evaluación como aprendizaje*. Akal. <https://bit.ly/3Qb4zWF>
- Porras Vallejo, R.; Cotrina García, M.; García García, M. (2009). *Aproximándonos al final del viaje*. Informe de evaluación externa.
- Serván Núñez, M. J.; Soto Gómez, E.; Murillo Mas, J. F.; Sola Fernández, M.; (2009). Problem-based learning and action research in postgraduate teaching: the interdisciplinary core. *Educational Action Research*. 17(3), 373-389. <https://doi.org/10.1080/09650790903093466>
- Soto Gómez, E.; Serván Núñez, M. J.; Pérez Gómez, A. I.; Peña Trapero, N. (2015). Lesson Study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 4(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Soto Gómez, E.; Serván Núñez, M. J.; Peña Trapero, N.; Pérez Gómez, A. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes*. 0(0), 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>