

# Desarrollo profesional colegiado a partir de proyectos de innovación docente: una trayectoria compartida



**Mónica Porto Currás<sup>1</sup>**  
Universidad de Murcia  
[monicapc@um.es](mailto:monicapc@um.es)



**María Luisa García Hernández<sup>2</sup>**  
Universidad de Murcia  
[luisagarcia@um.es](mailto:luisagarcia@um.es)



**María José Bolarín Martínez<sup>3</sup>**  
Universidad de Murcia  
[mbolarin@um.es](mailto:mbolarin@um.es)

## *Collegial professional development from teaching innovation projects: a shared background*

Recibido: 29 de marzo de 2023 | Aprobado: 9 de mayo de 2023

### Resumen

Este trabajo presenta algunos resultados obtenidos a través de los proyectos de innovación realizados durante los últimos siete años en el Grupo de Innovación Docente (EIE-GID) de la Universidad de Murcia, con el objetivo de analizar las valoraciones de las docentes participantes en las experiencias realizadas desde el prisma de su contribución a las competencias docentes, así como sus aportes al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID. Los resultados hallados prueban que, si bien los proyectos que se describen están centrados en metodologías activas y en la evaluación de las competencias discentes, en su implementación y evaluación se ha constatado el avance en competencias profesionales docentes. Igualmente, se resaltan beneficios como la optimización del tiempo dedicado a la docencia, la reflexión respecto a la propia práctica docente y el incremento de la motivación por probar nuevas metodologías. En este escenario, el desarrollo profesional docente ha dejado de ser una actividad individual para convertirse en una actividad colectiva, fruto del trabajo grupal, coordinado, colegiado y reflexivo.

**Palabras clave:** Innovación, desarrollo profesional, competencias docentes, comunidad de aprendizaje

\* Licenciada en Psicopedagogía y Dr.<sup>a</sup> en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Es especialista en evaluación de estudiantes y didáctica universitaria. Para contactar con la autora: [monicapc@um.es](mailto:monicapc@um.es)

\*\* Licenciada en Pedagogía y Dr.<sup>a</sup> en Educación por la Universidad de Murcia. Profesora Contratada Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Es especialista en metodologías didácticas e innovación educativa en la Universidad. Para contactar con la autora: [luisagarcia@um.es](mailto:luisagarcia@um.es)

\*\*\* Licenciada en Pedagogía y Dr.<sup>a</sup> en Educación por la Universidad de Murcia. Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Es especialista en coordinación docente y formación de maestros. Para contactar con la autora: [mbolarin@um.es](mailto:mbolarin@um.es)

## Abstract

*This paper presents some results obtained through the innovation projects carried out during the last seven years in the Teaching Innovation Group (EIE-GID) of the University of Murcia, with the aim of analyzing the evaluations of the teachers participating in the experiences from the perspective of their contribution to the teaching skills expected of a university professor, as well as their contributions to the collegial professional development of the members of the EIE-GID. The results found show that, although the projects described are centred on active methodologies and the assessment of teaching competences, progress in professional teaching competences has been observed in their implementation and evaluation. In this scenario, teaching professional development has ceased to be an individual activity and has become a collective activity, the result of group, coordinated, collegiate and reflective work.*

**Keywords:** *Innovation, professional development, teaching competences, learning community*

## Introducción

La sociedad actual ha sufrido una serie de cambios y transformaciones a nivel cultural, social, económico y educativo. En este sentido, la educación se ha tenido que adaptar rápidamente a los cambios acaecidos en la sociedad e intenta dar respuesta a las demandas que esta plantea.

La educación es un pilar fundamental en la formación de los estudiantes y futuros ciudadanos. En el ámbito de su ejercicio, el educador se enfrenta al reto de formar individuos capaces de dar respuesta a los problemas que se les planteen, ser capaces de buscar información así como gestionarla y ser conscientes de las dificultades que conlleva ser y estar en la sociedad. Estas transformaciones requieren que desde las aulas los docentes sean capaces de innovar, trabajar de manera conjunta y coordinada, a la vez que toman decisiones de forma colegiada, a fin de preparar egresados competentes en una sociedad impredecible.

La cultura organizacional colaborativa comporta que, a partir de la identificación de diferentes desafíos, se adopten decisiones conjuntas para la elaboración de proyectos, recursos o acciones coordinadas entre profesionales y se reflexione en torno a sus posibilidades, desarrollo y resultados. Requiere de un compromiso de trabajo participativo entre diferentes profesionales y su involucramiento con el propósito de la colaboración.

En el año 2015, la Universidad de Murcia inicia una convocatoria de grupos de innovación docente con apoyo institucional. En este marco nace el Grupo

de Innovación Docente (EIE-GID), con el propósito principal de aprender colectivamente para mejorar la práctica docente de los miembros del grupo, con la consecuente incidencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes universitarios que realizan sus estudios en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Se pretende enseñar a los estudiantes a enfrentarse a una sociedad incierta, cada vez más definida por su complejidad y diversidad, en una Universidad preocupada por el desarrollo global de los ciudadanos. Para ello no sólo se requiere una buena docencia en el aula, sino que es preciso, además, un trabajo de coordinación horizontal y vertical donde lo que se le está presentando a los estudiantes tenga un sentido a lo largo de toda su formación. Tal requerimiento demanda esfuerzos compartidos, colegiados y coordinados.

Desde las premisas mencionadas, este artículo presenta una síntesis de las valoraciones de las profesoras participantes en los proyectos de innovación realizados entre 2015 y 2022, con el objetivo de analizar las valoraciones de las docentes participantes en las experiencias realizadas desde el prisma de su contribución a las competencias docentes que se esperan de un profesor universitario, así como sus aportes al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID.

A continuación, se fundamentan conceptualmente las categorías de análisis de este trabajo, luego se relata la experiencia que ha tenido el grupo EIE-GID en el desarrollo de proyectos de innovación, así

como el método seguido para recabar los datos, el análisis de la información, los resultados alcanzados y las conclusiones.

### Las competencias docentes

Existen evidencias (Gómez et al., 2014; Hargreaves, 1996; Lasnier, 2000; Lieberman, 1995; Macanchí, 2020; Torrego y Ruiz, 2011) con las cuales se pone de manifiesto que las experiencias basadas en la docencia y el desarrollo del proceso educativo, entendidos como responsabilidad compartida, son altamente relevantes para cualquier profesional que se plantee realizar innovaciones y otros cambios en su labor cotidiana con ciertas garantías de éxito y mejora real de su práctica de enseñanza. Como tal, de ellas va a depender el logro de mejores resultados en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Son experiencias que exigen un planteamiento y un esfuerzo reflexivos de las visiones, teorías y prácticas que día tras día se desarrollan en las aulas. Al respecto, Tedesco y Tenti (2002) junto a Torrego y Ruiz (2011) señalan la necesidad de fomentar una cultura docente basada en la colaboración con metas compartidas y orientadas al aprendizaje conjunto de profesionales. Sin embargo, las universidades disponen de una estructura organizativa que no siempre potencia la colaboración profesional, al atender, entre otros motivos, a condiciones de desempeño profesional individuales y a requisitos competitivos exigidos para poder iniciar y mantener una carrera profesional (Gómez et al., 2014; Weiss et al., 2015).

De acuerdo con Day (2005), “el desarrollo profesional docente es el proceso, por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza” (p.17). Más ampliamente, el desarrollo profesional docente puede entenderse como el conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional, pero también puede plantearse como el intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales (Imbernon, 2011). Este trabajo se centra en esa segunda concepción, entendiendo que el esfuerzo sistemático hecho por un profesor individualmente, o un conjunto de docentes colegiadamente, por mejorar su práctica docente

y las condiciones de aprendizaje de su alumnado puede conformarse como una forma de desarrollo profesional. En este sentido, cabe entender que los proyectos de innovación docente que se planifican conjuntamente, se supervisan coordinadamente y se evalúan colegiadamente pueden suponer una oportunidad clara de desarrollo profesional colectivo:

Las nuevas tendencias entienden el aprender a enseñar como un proceso que se implementa en establecimientos educacionales que generan las condiciones para que los docentes reflexionen e indaguen acerca de sus prácticas pedagógicas, para ir construyendo, *in-situ* y a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de éstas (Montecinos, 2003, p. 106).

En definitiva, la colaboración profesional docente contribuye a la mejora educativa y al desarrollo profesional (Guskey, 2000; McLaughlin y Talbert, 2001; Krichesky y Murillo, 2011). Se relaciona, además, ese desarrollo profesional docente con el desarrollo de competencias específicas que conforman (o deberían conformar) el perfil profesional de un profesor universitario (Deverell y Moore, 2014). En el actual contexto de la enseñanza universitaria, este perfil del profesorado universitario requiere del desarrollo de competencias básicas como son (Bozu y Canto, 2009):

- Competencias cognitivas específicas, que suponen una formación adecuada específica y pedagógica que permita al docente desarrollar las acciones formativas precisas.
- Competencias metacognitivas, propias de un profesional reflexivo y crítico que posibilita tomar de forma sistemática y continua decisiones para mejorar su propia práctica y la de sus compañeros.
- Competencias comunicativas, para poder establecer estas relaciones didácticas con sus discentes y sus colegas profesionales.
- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza en diversos ambientes y entornos de aprendizaje, sabiendo afrontar y resolver las diversas necesidades y requisitos de cada uno de ellos.

- Competencias sociales, las cuales favorecen la formación de equipos de trabajo entre profesionales de distinta formación o de un mismo departamento, así como la necesaria empatía y capacidad de crear climas de trabajo motivadores y estimulantes con los discentes.
- Competencias afectivas, que fomenten el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el desarrollo integral de sus discentes a partir del logro de los objetivos formativos planteados.

### La experiencia de innovación del grupo EIE-GID

A lo largo de los últimos 7 años, los miembros del grupo de innovación docente EIE-GID han desarrollado diversos proyectos de innovación, concedidos por la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia en el marco de la “Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia” que se realiza anualmente, según se detalla a continuación:

- 2015-2016: *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia metodológica para favorecer aprendizajes profundos y relevantes en futuros maestros y pedagogos*. Más concretamente, se desarrolló la experiencia de ABP como estrategia metodológica para fomentar aprendizajes significativos en futuros maestros. Esta metodología facilita la aplicación de conocimientos previos y la posibilidad de generar diálogos dada la necesidad de alcanzar, de manera crítica, soluciones o alternativas a problemas que tienen conexión con la vida real (Núñez-López et al., 2017).
- 2018-2019: *La gamificación como estrategia de aprendizaje y evaluación en la Educación Superior*. Este proyecto tiene como finalidad fomentar el aprendizaje activo, ya que esta estrategia metodológica se caracteriza por despertar el interés del estudiante, por lo que favorece un aprendizaje significativo e intensifica el trabajo en equipo de forma

activa, aportando una parte lúdica al proceso de enseñanza – aprendizaje.

- 2019-2020: *El aprendizaje entre iguales*. Se trata de experiencias educativas en las que los estudiantes más experimentados tienen oportunidades recíprocas de enseñar y aprender a compañeros menos expertos.
- 2020-2021: *Diseño Colaborativo de Materiales Polimedia para docencia semipresencial en el Grado de Maestro*. Dadas las circunstancias sociosanitarias (COVID-19) y con restricciones en la presencialidad en el aula, se lleva a cabo una experiencia de aprendizaje en la que los docentes de una asignatura de primer curso elaboran materiales polimedia para los estudiantes, con la finalidad de favorecer aprendizajes significativos en futuros maestros. Esta estrategia permite a los estudiantes tener los materiales de manera previa e ir trabajando los contenidos de la asignatura de manera virtual.
- 2021-2022: *Espacios de Aprendizaje Flexible (EAF): diseñando entornos digitales para los títulos de Magisterio y Pedagogía*. Más concretamente, se crea un espacio web con trabajos y elaboraciones creadas por los estudiantes sobre los contenidos de la asignatura. En este proyecto, el alumnado es creador de contenido para otros estudiantes que estén trabajando la asignatura, siempre bajo la supervisión del docente.

En la figura 1 se explica brevemente cómo fueron llevados a la práctica en el aula los proyectos mencionados anteriormente. Estos proyectos tienen en común estar centrados en metodologías activas y en la evaluación de las competencias que colocan al alumnado el papel protagonista, proporcionando espacio a la iniciativa, a la imaginación y a la colaboración, donde cobra sentido lo que se aprende y también cómo se aprende. Si bien los resultados pretendidos buscaban una mejora en los aprendizajes de los estudiantes y en su experiencia como aprendices, las reuniones de seguimiento y evaluación de estos proyectos constataron también un avance en las competencias docentes y la



experiencia como profesionales de las profesoras implicadas.

**Figura 1.** Proyectos de innovación EIE-GID



En este sentido, como afirman Mayor y Sánchez (1999), el equipo de innovación ha funcionado como “unidades de trabajo colaborativo entre profesores, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente” (p.173), en un marco basado en el diálogo, la comunicación y la participación. En dicho marco se han podido compartir ideas, saberes, vivencias, prácticas y experiencias que han permitido reflexionar e investigar sobre la enseñanza, al funcionar como equipo de construcción del conocimiento profesional grupal (Heinrich, 2015; Keevers et al., 2014 y Mauri et al., 2013). Desde esta conceptualización, cabe plantear en qué medida los proyectos desarrollados por el grupo de innovación de la Universidad de Murcia EIE-GID han promovido el desarrollo profesional colectivo de sus integrantes.

## Metodología

El diseño de investigación es de tipo cualitativo-interpretativo, centrado en la comprensión, para las participantes en este estudio, del significado de sus acciones.

Para responder al objetivo planteado anteriormente, se optó por una metodología de investigación no experimental interpretativa, a partir de las valoraciones de las docentes participantes en las experiencias realizadas (ver tabla 1). Estas valoraciones se han recogido periódicamente en las sesiones de seguimiento y evaluación de cada proyecto (ver tabla 2), mediante encuestas elaboradas específicamente para ese fin, anotando: los resultados del proyecto, las dificultades y limitaciones actuales, los beneficios y oportunidades surgidas, así como las propuestas de mejora y la

satisfacción general con el proyecto. Las docentes participantes conocen y han autorizado el uso de estos datos con fines de investigación y posterior publicación para difundir los resultados obtenidos.

**Tabla 1.** Muestra de docentes participantes

	Experiencia docente	Categoría Profesional	Género
Docente 1	18	Titular Universidad	Mujer
Docente 2	8	Contratado Doctor Fijo	Mujer
Docente 3	5	Contratado Doctor Fijo	Mujer
Docente 4	16	Titular Universidad	Mujer
Docente 5	22	Titular Universidad	Mujer

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 2.** Periodicidad de la recogida de datos

Experiencia docente	Reuniones de seguimiento	Reuniones de evaluación final
ABP	octubre 2015 / diciembre 2015 / febrero 2016	junio 2016 / septiembre 2016
Gamificación	octubre 2018 / noviembre 2018/ enero 2019	junio 2019 / septiembre 2019
Aprendizaje entre iguales	septiembre 2019 / noviembre 2019 / febrero 2020	junio 2020
Materiales Polimedia	octubre 2020/ noviembre 2020	enero 2021 / julio 2021
EAF	noviembre 2021 / febrero 2022 / mayo 2022	julio 2022

El análisis de la información recogida en las sesiones de seguimiento y evaluación se realizó mediante el programa informático Atlas.Ti.22., software para la clasificación del contenido en el análisis cualitativo a un nivel descriptivo. Esta herramienta facilita la obtención de resultados válidos y fiables y su profundización por el equipo investigador (Hwang, 2008).

El análisis de contenido se ha llevado a cabo siguiendo un modelo inductivo, es decir, se han inferido categorías de análisis y códigos a partir de la interpretación de las citas de las entrevistas

transcritas. En este sentido, se realiza la codificación vinculando las citas con códigos a partir del texto transcrito, con lo cual se obtiene un libro de categorías (tabla 3).

**Tabla 3.** Libro de categorías

<b>Categoría 1: Beneficios docentes</b>	
Códigos	Planificación conjunta Propuestas creativas/ innovadoras Responsabilidades compartidas Materiales actualizados
<b>Categoría 2: Reflexión sobre la práctica docente</b>	
Códigos	Proceso reflexivo Revisión de objetivos Revisión de la metodología Revisión de actividades
<b>Categoría 3: Motivación / Seguridad</b>	
Códigos	Motivación para probar nuevas metodologías Seguridad por el apoyo grupal
<b>Categoría 4: Mejoras en motivación y resultados de estudiantes</b>	
Códigos	Aprendizajes más dinámicos Mejoras en el rendimiento / calificaciones Estudiantes más satisfechos Motivación de estudiantes
<b>Categoría 5: Optimización de tiempos</b>	
Códigos	Tiempo dedicado a la docencia Esfuerzo docente rentabilizado

## Resultados

En este apartado se exponen algunos de los resultados más destacados en relación con los objetivos planteados. En este sentido, en la tabla 3 se puede constatar que, además de los resultados en relación con los aprendizajes de los estudiantes, las docentes participantes resaltan, como resultados de los proyectos de innovación desarrollados:

- Los beneficios de trabajar conjuntamente en la elaboración de materiales y la planificación

conjunta de tareas de aprendizaje para el alumnado, con declaraciones como las siguientes: “Se consiguen propuestas más creativas, innovadoras y motivadoras”, “siempre se le ocurre a alguien una propuesta o una solución para las dificultades que van surgiendo”, “es de gran ayuda compartir la responsabilidad de seleccionar y actualizar la documentación y materiales, así como para preparar las tareas de cada grupo”.

- El aumento de la reflexión sobre la propia práctica que se va conformando en las diferentes reuniones: “la tarea de planificar la asignatura se convierte en un proceso mucho más reflexivo y dinámico”, “permite volver a repensar el sentido de las tareas que se han propuesto otros cursos y lo que se pretendía conseguir”.
- La motivación por probar nuevas metodologías y sentirse acompañado en su desarrollo: “No me hubiera atrevido a probar esta metodología yo sola, pero al ser en grupo el proceso se vuelve más sencillo”, “sentir que puedes consultar las dudas que se puedan generar en cualquier momento es muy tranquilizador”, “en estos cuatro últimos cursos se han afianzado dinámicas que yo sola no hubiera probado”.
- Los avances en la motivación y resultados de aprendizaje de los estudiantes: “se ha promovido un ambiente de aprendizaje muy dinámico y motivador para el alumnado”, “los estudiantes han agradecido esta forma de desarrollar la asignatura y plantean que han aprendido mucho más que con metodologías más tradicionales”, “se ha conseguido movilizar a un grupo al que le costaba mucho trabajar algunos conceptos más complejos”.
- La optimización de tiempos y esfuerzos dedicados a la docencia: “optimiza los esfuerzos docentes, la búsqueda y apertura de nuevos modos de realizar una integración de los saberes, lo que nos ha llevado a una dedicación especial y a una inversión considerable de tiempo dedicado al diálogo y al intercambio de saberes”.

En segundo lugar, se analiza la relación de estos resultados con las competencias docentes que debe desempeñar un profesor universitario en la actualidad. De acuerdo con la propuesta de Bozu y Canto (2009), se puede comprobar cómo en su mayoría estos resultados contribuyen a la consolidación de las citadas competencias. De acuerdo con estos autores, el nuevo perfil del profesor universitario basado en competencias requiere que sea un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo etc.), con grandes dosis de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo esta tarea. Los resultados alcanzados, de acuerdo con las valoraciones de los propios docentes, se corresponden en gran medida con el desarrollo de estas competencias, al promover:

- Competencias cognitivas específicas de la docencia universitaria, como son la actualización disciplinar, la planificación e implementación de nuevas metodologías, el seguimiento y evaluación de alumnado con procedimientos alternativos, el trabajo cooperativo, etc.
- Competencias metacognitivas, al desarrollar, además, este proceso de reflexión y valoración crítica de la propia docencia de forma colegiada, no individual, pues se revisa conjuntamente el proceso y resultados que se están consiguiendo.
- Competencias comunicativas, entre los docentes con los que se comparte cada proyecto de innovación, para planificar, elaborar, supervisar y valorar lo que se está consiguiendo. También con el alumnado, con el que es necesario revisar las finalidades y la metodología de cada proyecto planteado.
- Competencias sociales, ya que no sería posible la continuidad en el grupo de innovación, así como la solicitud, concesión y aprobación de los diferentes proyectos anuales, si no se hubiera creado un ambiente de cooperación y trabajo en equipo entre sus integrantes, que permite compartir y distribuir tareas y responsabilidades de forma colegiada.
- Competencias gerenciales, al aumentar con cada proyecto la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Y competencias afectivas (motivaciones, actitudes, conductas) que son resaltadas por los profesionales implicados en el grupo de innovación como uno de los principales resultados de todos los proyectos: la motivación por realizar esta labor de forma colegiada, consiguiendo mejoras en su proceso de enseñanza individual.

Por último, la valoración de los aportes de esos resultados al desarrollo profesional colegiado de los miembros del EIE-GID es altamente positiva. En un contexto profesional donde no se promueve, ni se facilita o valora el tiempo y esfuerzos invertidos en planificar conjuntamente, revisar propuestas y elaborar prácticas de enseñanza colegiadas, el haber conformado un grupo de trabajo que en los últimos siete años haya participado en diferentes convocatorias de proyectos de innovación con propuestas centradas en dinamizar y mejorar los ambientes de aprendizaje de los estudiantes de forma colaborativa entre diferentes grupos, niveles o titulaciones, sin duda supone un importante hito de desarrollo profesional; más aún, supone asumir la educación como una responsabilidad compartida.

Algunas docentes participantes indicaron que, desafortunadamente, con frecuencia las instituciones universitarias centran las oportunidades de desarrollo profesional únicamente en méritos de investigación, evaluados externamente en función de índices de impacto donde se sitúan las publicaciones realizadas y proyectos de investigación competitivos en los que se participa. Sin embargo, en esto es relevante agregar, que el desarrollo profesional de un profesor universitario debe ir unido a su labor docente, igual que al esfuerzo sistemático que hace por actualizar y mejorar la docencia. Los resultados de los proyectos de innovación docente en los que han participado los miembros del EIE-GID muestran claramente este esfuerzo sistemático y los avances que se van consiguiendo en la seguridad y práctica profesional de sus integrantes.

Bajo tal criterio, las docentes de este grupo de innovación destacan la importancia de aspectos de la colaboración y la coordinación docente en su

desarrollo profesional, valorando ambos procesos como imprescindibles a la hora de diseñar y desarrollar recursos, documentos o tareas que se van a llevar a cabo con atención a no solapar contenidos, estructurar la información de forma clara y concisa, preparar las sesiones, compartir materiales, buscar experiencias ya publicadas o crear materiales motivadores para los estudiantes, etc. Si además esta valoración positiva va unida a resultados satisfactorios en el aprendizaje del alumnado y una satisfacción positiva también por parte del estudiantado sobre las competencias desarrolladas y el clima de clase fomentado, el progreso en el desarrollo profesional colegiado parece evidente.

### Discusión y conclusiones

Las propuestas de desarrollo profesional docente, “que se traducen en cambios en las prácticas pedagógicas, incorporan principios que ayudan a los docentes a construir, a través de redes de docentes, nuevas comprensiones de estas prácticas y su contexto” (Montecinos, 2003, p. 81). Este trabajo contribuye a determinar que las experiencias colaborativas y de innovación permiten a los profesores participantes compartir conocimientos y perfeccionar las competencias profesionales que, claramente, redundan en su desarrollo profesional (Heinrich, 2015; Keevers et al., 2014 y Mauri et al., 2013). Se entiende que dicho desarrollo profesional se puede valorar tanto por los resultados conseguidos en la implementación de los proyectos por los estudiantes como por los beneficios que las propias docentes identifican en el desarrollo de la referida práctica. Este último es el ámbito en el que se ha centrado en el presente artículo.

En cuanto a lo expuesto, cabe destacar que las experiencias compartidas contribuyen al desarrollo de las competencias docentes de acuerdo a las valoraciones de los miembros, tal como se ha expuesto en los resultados, considerando la interacción personalmente gratificante y profesionalmente enriquecedora (Bolarín et al., 2015). La participación en un proyecto compartido favorece el apoyo y el estímulo de sus integrantes y, en consecuencia, el sentido de pertenencia a un grupo de trabajo, lo cual coincide con los

resultados de las investigaciones de García et al., (2015) y Gómez et al. (2014). Estas experiencias colaborativas contribuyen a reflexionar, indagar y generar nuevas propuestas metodológicas y didácticas de trabajo en el aula, para construir nuevas comprensiones, prácticas y experiencias; en definitiva, al desarrollo de competencias profesionales (Deverell y Moore, 2014; Mauri et al., 2013),

Como exponen Deverell y Moore (2014), Marcelo (2002) y Tedesco y Tenti (2002), las tendencias actuales plantean que la profesión docente debe evolucionar de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo. Sin embargo, estas tendencias no son tan fáciles de implementar en los contextos universitarios actuales, caracterizados por una cultura organizativa que no favorece la colaboración ni la interacción entre el profesorado, así como tampoco fomenta la creación de espacios y tiempos que apoyen estas iniciativas de trabajo colaborativo (Deverell y Moore, 2014).

Por otro lado, autores como Bolarín (2016), McLaughlin y Talbert (2001) y Torrego y Ruiz (2011), entre otros, hace más de una década que reclaman la necesidad de apostar por una cultura colaborativa docente, un contexto universitario que permita avanzar en el desarrollo profesional colegiado. Aunque queda mucho por hacer, las iniciativas de innovación compartidas parten de un compromiso docente, sin incentivos ni retribuciones, con dedicación personal para contribuir a una educación de calidad, innovadora y contextualizada, donde un trabajo colegiado mejora no solo las competencias universitarias de los estudiantes, sino también las competencias profesionales docentes.

La experiencia de este grupo de innovación docente muestra que se puede avanzar en el desarrollo profesional colegiado desde el compromiso conjunto por el desarrollo de cambios e innovaciones adaptadas a las necesidades de cada contexto y grupo específico, siempre que se parta de una conceptualización común y un propósito compartido. Ello supone superar barreras enraizadas en las creencias tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje para construir una cultura escolar colaborativa con creencias compartidas (Burns, 1995).



## Referencias bibliográficas

- Bolarín, M.J., Moreno, M.A. y Martín, C. (2015). De la coordinación a la interdisciplinariedad; voces del alumnado. *Revista de docencia e investigación*, 25(2), 105-123. [Rdi/article/view/744](https://doi.org/10.1177/0894439307312485)
- Bolarín, M.J. (2016). La coordinación docente en la Universidad: análisis de la situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 167-184. <https://revistas.um.es/topiavo/article/view/263861/197151>
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. <https://shorturl.at/kvGRW>
- Burns, B. (1995). Paradigms for research in teaching. En L. W. Anderson, (Ed.). *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education [La Enciclopedia Internacional de Enseñanza y Formación de Profesores]* (2.ª ed.), (pp.17-20). Pergamon.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Deverell, A. y Moore, S. (2014). *Releasing creativity in teaching and learning: The potential role of organisational legitimacy and increased dialogue. Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 164-174. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771968>
- García, Y., Herrera, J. I., García, M. y Guevara, G. (2015). Collaborative work and its influence on the development of teaching professional culture. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67.
- Gómez Serra, M., Escofet, A. y Freixa, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior. ¿Utopía o realidad? *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 509-523. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-07.pdf>
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Hwang, S. (2008). Utilizing Qualitative Data Analysis Software: A Review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- Heinrich, E. (2015). Identifying teaching groups as a basis for academic development. *Higher Education Research & Development*, 34(5), 899-913. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011091>
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Keevers, L., Lefoe, G., Leask, B., Fauziah, S., Ganesharatnam, S., Loh, V. y Yin, J. (2014). 'I like the people I work with. Maybe I'll get to meet them in person one day': Teaching and learning practice development with transnational teaching teams. *Journal of Education for Teaching*, 40(3), 232-250. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.903024>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE, *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 65-83.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin
- Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring School: building from the ground up [El trabajo de reestructuración de la Escuela: construyendo desde cero]*. Teachers College Press.
- Macanchí, M., Orozco, B. y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <https://shorturl.at/QTUX5>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 531-593.
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A. y Colomina, R. (2013). University teaching teams' contribution to workplace learning: An exploratory study. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 341-360. <https://doi.org/10.1174/021037013807533025>

Mayor, C. y Sánchez, M. (1999). Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. XXI: *Revista de Educación*, 1, 157-176. <https://shorturl.at/pABSX>

McLaughlin, M.W. y Talbert, J.E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching [Las comunidades profesionales y el trabajo de la enseñanza en la secundaria]*. University of Chicago Press.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>

Núñez-López, S., Ávila Palet, J.E. y Olivares-Olivares, S.L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8, 84-103.

Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes [Conferencia]. Conferencia Regional O *desmpenho dos professores América Latina e Caribe: Novas Prioridades*. Brasilia, Brasil. <https://shorturl.at/IEF57>

Torrego, L. y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 31-40.

Weiss, M. P., Pellegrino, A., Regan, K. y Mann, L. (2015). Beyond the blind date collaborative course development and co-teaching by teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 88-104. <https://doi.org/10.1177/0888406414548599>