



Munich Personal RePEc Archive

# **Creation of teaching Communities (CoP) and Networks of Practice (NoP) for enhancing active learning in the University context**

Gil-Izquierdo, María and Fernández-Pinedo, Nadia and  
Pérez-Encinas, Adriana

University Autonoma of Madrid, University Autonoma of Madrid,  
University Autonoma of Madrid

21 February 2017

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/77017/>

MPRA Paper No. 77017, posted 22 Feb 2017 16:52 UTC

## **Creación de Comunidades (CoP) y Redes de Práctica docentes (NoPs) para mejorar el aprendizaje activo en el contexto universitario**

María Gil-Izquierdo\*; Nadia Fernández-de-Pinedo; Adriana Pérez-Encinas<sup>1</sup>

*Universidad Autónoma de Madrid*

\*Autora para la correspondencia: [maria.gil@uam.es](mailto:maria.gil@uam.es)

**Resumen:** En este trabajo se propone un modelo global que permita impulsar la implementación de Comunidades de Práctica (CoPs) y Redes de Práctica (NoPs) como instrumentos para mejorar el aprendizaje activo en las universidades. Se trata de diseñar un modelo en que los profesores puedan agruparse en redes locales de docentes (CoPs), insertas éstas a su vez en redes nacionales o internacionales, en las que la figura de expertos en diferentes metodologías activas resulta crucial. Todo ello, con el objetivo de superar los problemas y limitaciones derivados de la aplicación aislada y no uniforme de metodologías activas que, en términos generales, realizan los docentes de las universidades españolas. Los beneficios de crear y consolidar estas estructuras son múltiples, tanto para profesores, estudiantes, como para la propia institución. Ello ha de repercutir de forma indudable en una mejor formación del capital humano y social, al combinar conocimiento, el dominio de este conocimiento y la práctica compartida. En una universidad de calidad es esencial la capacidad de dar respuestas rápidas, eficaces y profesionales a las necesidades de los docentes a la hora de aplicar nuevas metodologías docentes y estas redes pueden convertirse en la respuesta a esta demanda. En este sentido, la acción colectiva tanto a nivel local como extra-local puede estar promovida por las instituciones, quienes además deben incentivar la movilidad presencial o virtual de los docentes y, sobre todo, promover la interacción entre docentes con el fin de mejorar de forma eficiente su propio aprendizaje activo en términos de metodologías activas.

**Palabras clave:** Comunidades de Práctica, Redes de Práctica, Educación superior, Metodologías Activas.

**Códigos JEL:** I23, A23

---

<sup>1</sup> Las autoras agradecen la financiación recibida por el *European Center for Career Development & Entrepreneurship*. Erasmus + Programme of the European Union (ref. 2015-1-DE01-KA203-002175), así como el apoyo que ha recibido la profesora María Gil-Izquierdo a través del XIV Concurso Nacional para la Adjudicación de Ayudas a la Investigación en Ciencias Sociales de la Fundación Ramón Areces (2015) y Ministerio de Economía y Competitividad (proyecto EDU2016-76414-R). Una versión preliminar de este artículo fue seleccionado y presentado en las XIII Jornadas sobre Docencia de Economía Aplicada (Madrid, febrero de 2017).

**Abstract:** This paper proposes a global model to enhance the implementation of Communities of Practice (CoPs) and Networks of Practice (NoPs) as tools to improve active learning at universities on the principles of trust and sharing practice. We aim to design a model where academics can be grouped in local networks of teachers (CoPs), inserted in national or even international frames, where the presence of experts in active learning methodologies turns out to be decisive. The main goal of this scheme is to overcome some issues and limitations derived from the isolated and non-uniform application and use of active learning methodologies existing in the Spanish University context. The benefits of creating and consolidating the network approach to promote active learning with different levels are numerous, not only for academics and students but also for the institutions themselves, as it combines knowledge, shared domain and practice and an opportunity to organizational changes and intangible outcomes. In fact, we believe that enhancing teaching performance will benefit an evolving social learning model, a better training of human capital and therefore generating social capital. In a high-quality university context, the capability of providing a quick, effective and professional answer to academics' needs on the use of active methodologies becomes a key factor. Institutional support should enable the collective action at the local and extra-local level. Besides, it can stimulate the face-to-face or virtual teacher's mobility, and above all, to promote the interaction between academics with the final aim of improving their own active learning of active methodologies.

**Key words:** Communities of Practice, Networks of Practice, Higher Education, Active Learning.

**JEL codes:** I23, A23

## 1. Introducción

Es ampliamente conocido que el desarrollo reciente de la educación superior ha sido criticado y contestado en diferentes aspectos; por una parte, en términos de expectativas de los estudiantes y por otra, en cuestiones de inserción laboral (desarrollo de competencias y conexión con las demandas del mercado laboral). Además, a partir de la crisis económica se ha producido una considerable reducción de los presupuestos públicos destinados a educación<sup>2</sup>, a la vez que se incrementaba la aportación en términos de precios públicos de los estudiantes, lo cual ha tenido efectos en la calidad de la educación y en cuestiones de equidad de acceso (Gil y Carta, 2016). Por otra parte, los académicos han sido juzgados por su aislamiento del mundo real y su falta de conexión con las demandas, más exigentes, del mercado laboral. Así, la contribución de la educación superior al desarrollo del capital humano (Nilsson, 2017: 65) y el desajuste entre mercado laboral y cualificación han cuestionado el papel de la universidad española, como consecuencia a los no tan exitosos resultados en términos de empleabilidad de los egresados. A estas críticas hay que sumar las tecnologías de la información (TIC) (McPherson and Bacow, 2015) y las nuevas estructuras docentes (como el Plan Bolonia en la UE, European Commission, 1999) que suponen un cambio radical en el papel y los cimientos del aprendizaje tradicional en la educación superior, que aún a fecha de hoy sigue en fase de adaptación y evolución hacia un sistema basado en un aprendizaje activo. En este sentido, el proceso de Bolonia ha promovido la movilidad (Programa Erasmus, Erasmus +) y la flexibilidad de la educación superior en aras de proporcionar vías alternativas para que los individuos puedan seguir diferentes caminos educativos adaptados a sus necesidades (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). La gobernanza digital en el ámbito de la docencia y del aprendizaje (Savin-Baden y Maggi, 2017) ha ofrecido a su vez nuevas oportunidades para favorecer la formación de capital humano: mejores profesores-profesionales y futuros trabajadores. Las universidades españolas, en general, se han movido entre actitudes dispares que van desde una clara

---

<sup>2</sup> Es llamativo que uno de los tres pilares del Plan Bolonia junto con la flexibilidad y una menor burocracia fuese una mayor financiación cuando “Croatia, Greece, Iceland, Ireland, Spain, Serbia and the UK are the “systems in danger” as their funding to universities decreased while student numbers grew”, según la EUA Public Funding Observatory (2016: 4). <http://www.eua.be/activities-services/projects/eua-online-tools/public-funding-observatory-tool.aspx>. (EUA 2015). Véase también: (Mattei 2014).

resistencia a los cambios hasta un salto al vacío hacia las nuevas metodologías de aprendizaje. En este sentido, si bien se han producido muchos avances, queda mucho recorrido por cubrir (Avendaño, 2011) y como sostienen Etienne y Beverly Wenger-Trayner en el prólogo del libro *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education* (2016), las universidades necesitan imperativamente: “rethink their approach to learning and their role in society, including alternatives to traditional university courses.... Inventiveness in a globalized world is now key for our students and those of us responsible for their preparation”. Por otro lado, para ser capaces de adoptar nuevas metodologías y alejarse de formas tradicionales consolidadas, tal y como señalan McPherson y Bacow (2015: 135) es necesario pasar por el “Hype Cycle” o proceso en cinco fases desde el estadio inicial o desencadenante, a las expectativas sobredimensionadas, la desilusión, la luz o claridad para llegar a la meta que desembocaría en la adopción de esta nueva metodología o tecnología.

Los cambios en el sistema de enseñanza-aprendizaje propuestos por el Plan de Bolonia o Proceso de Convergencia Europea (1999) ya trataban de apostar por reformar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>3</sup> a través de un desplazamiento de un sistema de enseñanza tradicional, basado en la figura del profesor y en la transmisión de conocimientos, a un sistema de Metodologías Activas (MM.AA., en adelante), centrado en el estudiante, en la adquisición de competencias, destrezas y habilidades así como una mayor implicación en su propio aprendizaje (Márquez, 2010).

Sin embargo, en el caso español, la incorporación de estos cambios y la aplicación de estas nuevas metodologías han sido lentos, progresivos (Salaburu, 2011: 212), y a fecha de hoy, si bien el número de experiencias docentes basado en este modelo ha aumentado considerablemente<sup>4</sup>, aún no es posible hablar de un calado real, homogéneo y global en la universidad española<sup>5</sup>. De hecho, la mayoría de estos cambios se han producido a pequeña escala, y en muchas ocasiones, a instancias particulares de profesores o de pequeños grupos o equipos docentes, y en la mayoría de los casos, sin un respaldo real de las instituciones más allá de las iniciativas derivadas de los programas de cursos y

---

<sup>3</sup> Para una comparativa sobre las reformas en la educación superior en los distintos países europeos, véase de Boer et al (2017).

<sup>4</sup> A tenor del número de congresos de didáctica que han proliferado en prácticamente todas las áreas.

<sup>5</sup> <http://www.revistaeidon.es/archivo/crisis-y-salud/con-mano-ajena/118083-el-plan-bolonia-la-crisis-economica-y-la-universidad-espanola>

convocatorias de proyectos de innovación docente, así como de la modificación de ciertas estructuras universitarias (Ibáñez, 2004). Esto ha derivado en una dinámica de adopción de las MM.AA. que recae fundamentalmente en la iniciativa y decisiones del profesor a título personal, y muy poco, probablemente, a nivel de equipo docente dentro de los departamentos, sin que exista un desarrollo del modelo de MM.AA. guiado, que brinde soporte al docente durante el proceso completo de su aplicación.

El objetivo de este trabajo es precisamente apoyar la adopción de estructuras que fomenten el cambio (Salaburu, 2011: 216-19) y ofrecer el diseño de un modelo que proporcione este sistema de guiado en la labor docente de los profesores universitarios a través de Comunidades de Prácticas docentes (Communities of Practice o CoP por sus siglas en inglés, en adelante) insertas a su vez en Redes de Práctica (Networks of Practice o NoP por sus siglas en inglés, en adelante). Se trata de desarrollar un sistema que explote las sinergias de las colaboraciones entre profesores y su contextualización en redes (Hildreth y Kimble, 2004) más amplias que potencien y multipliquen sus externalidades positivas. A modo de ejemplo, en el caso de la Universidad de Johannesburg (Sudáfrica), se propusieron minimizar los efectos de los recortes, manteniendo los estándares de calidad docente a través de las CoPs (Buckley and Du Toit 2010, 2) ya que éstas “can play a very important role in all three of its tasks, naming teaching, research and community development”.

El artículo se estructura de la siguiente forma. Tras esta introducción, se ofrece una breve panorámica sobre los retos a los que profesores universitarios se enfrentan cuando aplican MM.AA. en su docencia en el caso español. En el siguiente apartado se ofrecen las definiciones de CoPs y NoPs desarrolladas en la literatura, y adaptadas al aprendizaje activo en el contexto universitario, mientras que la siguiente sección detalla la propuesta de mejora de implementación de MM.AA. y prácticas de enseñanza exitosas a través de las denominadas Comunidades y Redes de Prácticas en el Sistema Universitario Español. Se concluye con unas reflexiones sobre los puntos anteriores.

## **2. Retos en la aplicación de nuevas metodologías activas**

Debido a las tendencias demográficas, y especialmente en los países desarrollados, las instituciones de educación superior han de competir por atraer estudiantes y por tanto, deben invertir en estrategias de marketing que destaquen las características propias que suponen una diferenciación de mercado<sup>6</sup>. Y no sólo en el mercado nacional (Salaburu, 2011: 242), sino a nivel global, ya que actualmente las universidades españolas compiten con las europeas y las americanas, así como con las asiáticas (China o India, fundamentalmente). Financiación, becas, tasas y convenios cumplen un importante papel estratégico. Los estudiantes necesitan por su parte información mucho más específica para tomar sus decisiones de matriculación en un centro u otro, y es en este caso donde el enfoque de enseñanza-aprendizaje de cada institución puede convertirse en una variable de elección decisiva para esta elección. Esto es, la reputación institucional se convierte en clave para la futura práctica profesional. En este sentido, la percepción y posteriormente, la decisión de los estudiantes dependerá de su estilo de aprendizaje, habilidad, metas y por supuesto, del esfuerzo que suponga la aproximación metodológica de enseñanza, en relación a sus potenciales beneficios (mejora de otras competencias y habilidades y, por tanto, mayor cercanía con el mercado laboral). El reciente desarrollo de las redes sociales ha contribuido a crear nuevas oportunidades, no sólo para las relaciones sociales o el marketing, sino también para la compartir, aprender y difundir. Esto no es sólo aplicable a las nuevas formas a las que se enfrentan las instituciones para atraer estudiantes, sino que inciden directamente en la labor del docente, que es quien finalmente tiene la responsabilidad de hacer operativas las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los rápidos y continuos cambios relativos a las TIC han tenido un impacto directo (aunque asimétrico entre profesores) en la labor docente, que debería ahora centrarse en el reto de atraer, motivar y proponer desafíos a los estudiantes, pasando de unas clases de estilo clásico (*chalk and talk*) a un nuevo estilo de enseñanza, centrado en el estudiante, en el que se trabajen diferentes competencias, con recursos TIC y con nuevas metodologías docentes.

Por todas estas razones, era esperable que en el sistema universitario se produjese un cambio estructural (de Boer et al, 2017), estratégico y de amplio calado, puesto que así se afirmaba en la Declaración de Bolonia. Sin embargo, a día de hoy la mayoría de dichos

---

<sup>6</sup> “Competition between institutions for student enrolments has grown intense over the first decade of the century and becomes more critical as availability of places shifts to exceed demand” (Szekeres 2010: 429).

cambios se han producido a pequeña escala, y en muchas ocasiones, a instancias particulares de profesores o de pequeños grupos de docentes, en el que conviven con equilibrios inestables dos sistemas, el clásico y el innovador. En términos efectivos, la evolución del sistema de Bolonia ha derivado en una adopción de las MM.AA. que se asienta en que:

- La elección de la M.A. a aplicar se basa por lo general en un conocimiento no “profesional” de la misma.
- Un elevado tiempo de búsqueda de información relativa a la M.A. que se pretende aplicar.
- La aplicación concreta se enfrenta además con barreras de diversa índole: físicas (espacios inadecuados), relacionadas con las TIC (falta de equipos, equipos obsoletos, sistemas de reservas complejos y con poca versatilidad), reticencias por parte de otros compañeros y de los propios estudiantes, en muchos casos.

Todo ello se traduce en que en muchos casos se den todas o alguna de estas situaciones:

- Docentes que no estén aplicando la metodología idónea ni adaptada a su caso concreto (materia, grado, idioma...).
- Falta de información para la correcta aplicación y puesta en marcha de la M.A. concreta.
- Aplicación de una batería de MM.AA. de forma inconexa en diferentes asignaturas del mismo grado y/o curso.
- Implementación no óptima e incluso incorrecta.
- Solapamientos o incongruencias derivadas de su aplicación simultánea con un modelo tradicional.
- Resultados no esperados, en términos de mejoras en los *outputs* del aprendizaje.
- Las MM.AA. no siempre son bien valoradas o entendidas por los estudiantes.
- Ausencia de una evaluación sistemática de los efectos derivados de aplicar un modelo diferente de enseñanza.

Por todo ello, en los siguientes apartados se propone un modelo basado en la colaboración de profesores a través de un modelo en formato de redes, que permita abordar de forma global las limitaciones anteriores.

### **3. CoPs y NoPs: definiciones y revisión de la literatura**

Debido a las debilidades y limitaciones detectadas en la evolución en la aplicación de las recomendaciones del Plan Bolonia, y en particular de las que han desembocado en una aplicación desigual de las MM.AA. en la universidad española, el objetivo de este trabajo es el de ofrecer un modelo de CoPs para la docencia<sup>7</sup> enfocado a la aplicación de las MM.AA. a nivel universitario, vinculadas e insertas a su vez en un nivel superior de NoPs que superen el ámbito local e incluso nacional.

El modelo que proponemos trata de fomentar, reforzar y aprovechar las redes locales que surgen de forma espontánea por la colaboración entre docentes (CoP) y conectarlas de forma estratégica en redes más amplias (NoP), ya sean nacionales e internacionales, en las que se promuevan la interrelación, cooperación y contactos entre docentes con la finalidad de favorecer las externalidades positivas derivadas de la interacción entre profesores noveles y expertos en MM.AA. En concreto, la propuesta que aquí se presenta pretende fomentar la cooperación entre docentes altamente motivados, buscando adicionalmente la forma de obtener el apoyo institucional como andamiaje a estas estructuras de profesores para mejorar el aprendizaje y la docencia de forma global. Esta propuesta sin lugar a dudas reforzará la generación de capital social en el medio educativo, a través de “redes que trabajan conjuntamente con normas, valores y conocimientos comunes que facilitan la cooperación dentro o entre grupos” (OCDE, 2001: 41).

En este sentido, se están llevando a cabo diversas experiencias en universidades del mundo entero, con particular éxito en el caso australiano, en el contexto de la educación superior. Jackie McDonald fue pionera en pasar de la teoría a la práctica al instaurar una CoP piloto en la Faculty of Business de la University of Southern Queensland, Australia, en 2006 (Reaburn y McDonald, 2016: 122-23) con la que obtiene un gran reconocimiento en 2009 por parte de la Australian Universities Quality Agency (AUQA). Esta experiencia está sustentada en la teoría del aprendizaje social y en los trabajos pioneros de Lave y Wenger, (Lave 1988; Lave and Wenger 1991; Wenger 2010) quienes

---

<sup>7</sup> Las CoP para docencia son mucho más habituales en la práctica que las dedicadas a la investigación (Ng y Pemberton, 2013).

identificaban y proponían un corpus teórico en cuyo centro situaban la participación como parte del desarrollo de aprendizaje. Wenger, movido por su interés por el aprendizaje y el sistema educativo (Omidvar and Kislov, 2014: 268), acabará desarrollándolo a lo largo de su carrera y construyendo lo que posteriormente se ha denominado como Comunidades de Práctica o “Communities of Practice” (Wenger-Trayner and Wenger-Trayner 2015), definidas como “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”. Una CoP se resume por lo tanto en “un colectivo reducido y compacto de miembros comprometidos en una práctica común que se conocen unos a otros” (Wasko and Faraj, 2005:37). En ella, sus miembros interactúan normalmente cara a cara en situaciones que favorecen la práctica colaborativa y coordinada, a través de una comunicación directa y constante. Tres son las características que componen una Cop según Wenger: conocimiento, compartir la práctica y construir una comunidad. Tanto el corpus teórico como práctica han ido evolucionando y, de alguna manera, retando a las instituciones de educación superior más tradicionales. Se puede entender una Cop como un sistema para mejorar la práctica o como una estructura social basada en el conocimiento. En cualquier caso, Wenger<sup>8</sup> como otros que han seguido su camino, siguen destacando la crucial relevancia que a nivel local tienen la participación y el compromiso en los sistemas de aprendizaje.

Pero mientras que una CoP es efectiva a nivel local, debido a la estrecha relación entre sus miembros, Brown y Duguid (2001: 206) sugieren que sería menos efectiva a nivel global. En este sentido, cuando se va más allá del nivel local, y aun teniendo un propósito similar -compartir prácticas y conocimiento- una red puede actuar de forma más precisa y certera que una comunidad. Estos autores definen este tipo de conocimiento compartido (enseñanza de metodologías, por ejemplo) que fluye desde la práctica, como Redes de Práctica (NoP). Esta NoP difiere de lo que Kemmis et al. (Kemmis et al. 2012, 48) han definido como *ecologies of practice* que describiría más que una red de relaciones que rige a profesores y alumnos “how practices relate to one another as living entities in living systems”. Según Murillo (2016) la mayor diferencia radica en el hecho de que en estas redes (NoP) sus miembros comparten tanto conocimientos como intereses, lo que deriva en la circulación de nuevas ideas que se difunden a través de la aplicación de prácticas similares y de comunicaciones indirectas. Por tanto, una NoP es más amplia en términos

---

<sup>8</sup> Véase Snyder y Wenger (2010) y Blackmore (2010: 205).

de participantes y está conectada sin necesidad de la cercanía geográfica, al contrario de lo que sucede en la CoP. A partir de este concepto de red, mucho más habitual en el entorno empresarial, una de las claves en su adaptación al contexto universitario, sería la existencia en la red de la figura del experto. Esto es, un docente con un conocimiento avanzado sobre una o varias MM.AA., con amplia experiencia en su aplicación, que puede aportar su *expertise* al resto de miembros de la red, desde una perspectiva más profesional y con conocimientos técnicos más avanzados.

En definitiva, pensamos que tanto las CoPs como su inserción en NoPs constituyen una forma idónea de reforzar el capital social basado en la cooperación, reciprocidad y confianza (Putnam, 2001), a través de un conjunto de factores intangibles que se acumulan cuando se utilizan y que permiten incrementar y combinar el interés particular y el general o colectivo. Yendo un paso más allá, la creación de organizaciones a partir de estas redes es una importante acción estratégica que constituye una red social (Gulati, 1998). Este flujo de conocimiento y de colaboración beneficiaría, en definitiva, a toda la comunidad universitaria (Keeley 2007: 104).

#### **4. CoPs y NoPs como dinamizadores de las MM.AA.**

En este apartado se revisan algunas de las razones por las que el desarrollo de la aplicación de MM.AA. ha resultado ser asimétrico, con grandes diferencias de calidad, y basado fundamentalmente en la figura del profesor como actor aislado, en muchos casos en el Sistema Universitario Español. A continuación, se propone un modelo estructurado en el que el desarrollo y la aplicación de MM.AA. en la docencia se base (y se multiplique) en las sinergias que surgen de las colaboraciones espontáneas entre profesores, y no únicamente en los incentivos externos.

##### *4.1. Estado de la cuestión en la aplicación de MM.AA. en España*

A pesar de su aplicación asimétrica, muchos docentes universitarios han dado un giro de mayor o menor calado en la forma de concebir e implementar su docencia, con un claro viraje hacia el denominado aprendizaje activo. Fruto de ello es la existencia en la actualidad de un gran número de experiencias docentes que incluyen también un amplio

abanico de métodos, recursos e instrumentos, con diferentes grados de calidad y, por supuesto, con resultados muy dispares. Catalán y Castro (2017) han realizado una revisión bibliométrica para evaluar el grado de participación del estudiante, el uso de TICs y MM.AA. y concluyen que la universidad española no tiene en cuenta una perspectiva holística de la experiencia del estudiante universitario, por lo que sería necesario un enfoque multidisciplinar si se quiere ahondar en un aprendizaje más efectivo.

De forma positiva hay que destacar, que existen infinidad de materiales disponibles, muchos de ellos clasificados y accesibles en diferentes páginas web, de carácter más<sup>9</sup> o menos formal<sup>10</sup>, genéricos o enfocados a determinadas asignaturas<sup>11</sup>. Las nuevas tecnologías sin duda han multiplicado las posibilidades de colaboración e innovación al igual que la cooperación multidisciplinar (Saldana, 2017: 279). Por otro lado, se ha hecho un gran esfuerzo en ofrecer desde los centros universitarios cursos de formación<sup>12</sup>, y en difundir los resultados de las experiencias docentes derivadas de proyectos de innovación docente. Esto ha incentivado la proliferación de conferencias sobre docencia<sup>13</sup>, así como publicaciones en revistas de diferente impacto basadas en las experiencias concretas en diferentes revistas especializadas.

Por tanto, la clave parece estar, no tanto en la cantidad de recursos disponibles, sino en la necesidad de diseñar un modelo global de aplicación de MM.AA. en una dimensión superior, en el que el peso no recaiga exclusivamente sobre un determinado tipo de profesor que, a título individual o en pequeños grupos, decide aplicar MM.AA. en su docencia. Este tipo de profesor estará probablemente muy motivado, tendrá ganas de

---

<sup>9</sup> Véase a modo de ejemplo la web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado ([INTEF](#)), que ofrece, entre otras, una amplia gama de cursos de formación para profesores de niveles no universitarios de centros educativos sostenidos con fondos públicos de todo el territorio nacional, o la del [Ministerio de Educación](#) que ofrece recursos para profesores y estudiantes universitarios.

<sup>10</sup> Consúltese esta [entrada](#) para hacer un recorrido por los 30 blogs más interesantes de recursos docentes en España.

<sup>11</sup> Por ejemplo, véase la web de recursos docentes para la enseñanza de la estadística de la organización [The World of Statistics](#)

<sup>12</sup> Si bien la mayoría de universidades españolas cuentan con unidades dedicadas a la formación e innovación docente, véanse como ejemplo la Unidad IDES de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyo principal objetivo es el asesoramiento, el seguimiento y la publicación de experiencias docentes innovadoras, o bien la IUCE de la Universidad de Salamanca, donde han creado un Plan de Formación Docente del Profesorado.

<sup>13</sup> Véase a modo de ejemplo la web del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Zaragoza: <http://www.unizar.es/ice/index.php/proximos-congresos> en la que se recoge información sobre numerosos congresos en este área en España.

experimentar y se habrá preparado las MM.AA., ya sea de modo formal o informal, pero se encontrará con toda seguridad con una serie de problemas y dilemas a la hora de ponerlas en práctica.

Por una parte, la adopción de MM.AA. tiene un fuerte impacto en la distribución de tareas de los profesores, al menos en el sistema educativo español.). Es evidente que el aprendizaje de nuevas metodologías docentes tiene un coste en tiempo que, en términos generales, siempre será mayor que el que supone la metodología tradicional. Esta inversión en términos de tiempo no se produce únicamente en las etapas iniciales (aprendizaje de la metodología y de nuevas herramientas), sino también posteriormente en su implementación (diseño y creación de nuevos materiales, nuevas formas de trabajo de los estudiantes, evaluación continua, evaluación con nuevas técnicas, etc.), así como en su desarrollo continuado en sucesivos cursos (necesidad de actualizaciones de métodos docentes, actualizaciones de TICs).

En el caso del Personal Docente e Investigador (PDI), y a diferencia de otros niveles educativos, como primaria y secundaria, esta inversión de tiempo elevada y sostenida en el tiempo ha de compatibilizarse necesariamente con la investigación y producción científica, y con tareas de gestión. La creciente presión en este último ámbito y su relevancia en términos de acceso, promociones de plazas<sup>14</sup> o complementos salariales, entre otros, ponen en muchos casos en una posición de clara desventaja a la “carga docente” en beneficio de la “actividad investigadora”. España no es la excepción; en Australia esta dicotomía ha hecho que se hayan pilotado experiencias para, por un lado, tratar de combinar ambas esferas precisamente a través de CoPs y de SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*)<sup>15</sup> e impulsar, por otro, la investigación de alta calidad en las universidades (Dzidic et al, 2017). Pero por lo común el panorama general es que incluso en una situación en la que existan estímulos externos (económicos o bien en programas de evaluación docente del tipo DOCENTIA, por ejemplo) los incentivos a la inversión en ciertos ítems de docencia (cursos, buenas encuestas, proyectos de innovación docente,

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Madrid, en las promociones a catedrático de universidad el baremo establecido contempla 1 punto por obtener la calificación B en el programa de Evaluación del Profesorado Docencia, y 2 puntos por la calificación A -en un rango de D a A, siendo A la mejor calificación posible.

<sup>15</sup> Las SoTL se crearon para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes en las instituciones de educación superior. Véanse Williams et al (2013) y Potter y Kustra (2011).

etc.) siguen siendo comparativamente muy bajos en comparación con los incentivos en investigación.

Por otra parte, si a esto le sumamos la posibilidad de que las experiencias aplicadas se encuentran con determinados escollos en su implementación, la aplicación de MM.AA. puede ser una inversión que no resulte en absoluto rentable para muchos docentes, en términos de su productividad y promoción.

Todo ello determina que el resultado final de la adopción de MM.AA. se produzca de forma asimétrica (en cuanto a metodologías e instrumentos), a discreción fundamentalmente del profesor y en momentos del tiempo diferentes (es decir, no todos los profesores deciden innovar en el mismo momento del tiempo), lo que supone además que convivan en el sistema profesores de corte “clásico” con otros de corte mucho más innovador, con las dificultades de coordinación y falta de consenso que esto supone en la programación de la docencia. Por todo lo anterior, muchas de estas experiencias acaban siendo experiencias aisladas de los docentes basadas más bien en una satisfacción o motivación puramente personal que un resultado del sistema.

#### *4.2. Diseño de un modelo de CoP inserta en una NoP*

La teoría de la CoP ha sido aplicada en el medio universitario en diversos niveles que van desde el personal de administración, grupos de investigación, docencia presencial y no presencial, gestión universitaria, etc., con resultados exitosos tanto a nivel individual como organizativo (Reaburn y McDonald, 2016: 130-31). No es el propósito de este artículo recopilar las distintas experiencias ya que existen numerosos trabajos que recaban esa información (Kimble et al, 2008; McDonald y Cater-Steel, 2016). El abanico de aplicaciones y contextos implica que no existe una única manera de afrontar la creación de CoPs (Davies et al, 2017: 177) puesto que el hecho de trabajar en equipo o colaborar es en sí mismo complejo. De ahí que sea siempre aconsejable integrarse *motu proprio* en estas comunidades (Salmona y Smart, 2017: 211).

En nuestra propuesta se pretende aplicar la teoría de la CoP para favorecer su creación con vistas a apoyar la aplicación efectiva de las MM.AA. en el entorno universitario y, en última instancia, apostar por generar un capital social al impulsar un mayor

compromiso por parte de la comunidad universitaria. El modelo que aquí proponemos trata de superar las limitaciones del modelo docente universitario vigente en la actualidad. Como se desprende del apartado anterior, aún no ha calado completamente el cambio de modelo, si bien existen multitud de pequeñas innovaciones a nivel particular<sup>16</sup>. En este sentido, y para que se produzca un cambio aunado y definitivo hacia el modelo basado en las MM.AA., sería necesario dotar a los profesores y a las instituciones de una herramienta eficaz, duradera y versátil, capaz de dar respuesta a los problemas que la propia evolución del sistema ha puesto sobre la mesa. Nuestra propuesta está basada en la implementación de MM.AA. en la docencia universitaria en cuatro fases, en el que los potenciales problemas o limitaciones con que puede encontrarse un docente que realiza este cambio de forma aislada son superados parcialmente a través de una CoP y, en un nivel superior y de mayor alcance, por una NoP que opera más allá del ámbito local.

La CoP estaría formada por un conjunto de profesores que comparten intereses y al menos algún elemento de docencia común (mismo departamento, asignatura, grupo, grado o postgrado, curso, curso de formación docente, facultad o universidad, etc.) y que pueden unirse de manera informal a nivel local (departamento, facultad) para discutir, comentar o compartir sus inquietudes y deseos de cambio sobre determinados aspectos de la docencia. En este sentido, compartimos la idea de Reaburn y McDonald (2016, 123) de que los integrantes de las CoP deben ser personas apasionadas “about their topic/domain and has the capacity and energy to bring other people together to share practice and learn from each other”.

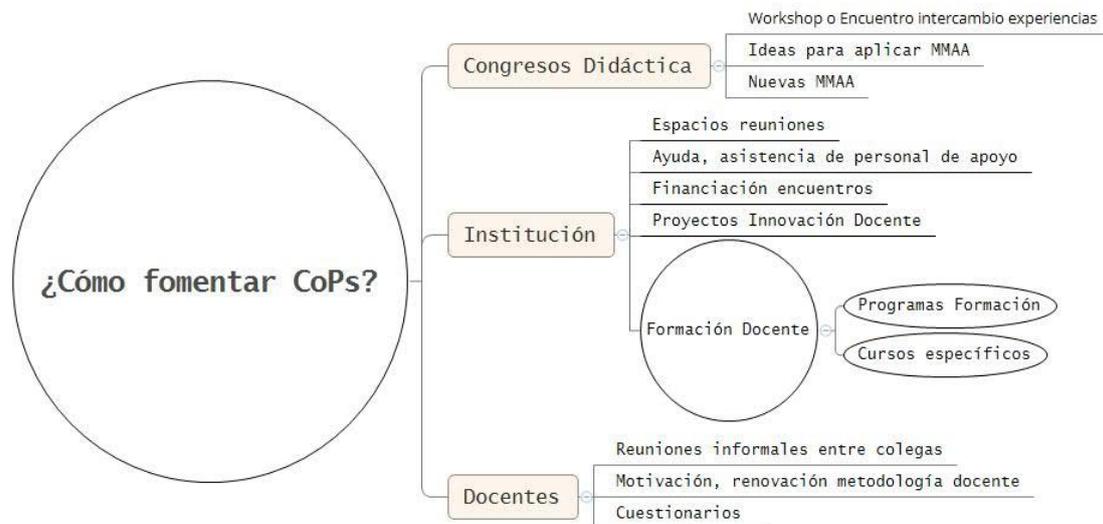
La CoP suele surgir de forma espontánea, por una necesidad concreta en ocasiones, y en muchos casos sus integrantes no son siquiera conscientes de haber creado una. Para que estas comunidades sean fructíferas y puedan desarrollar todo su potencial es necesario el amparo institucional (fondos, espacios, expertos...). Otra posibilidad sería aquella en que la CoP es auspiciada desde sus inicios por la institución (universidad), como apuesta de innovación docente. Experiencias de este tipo<sup>17</sup> se han llevado a cabo en el entorno universitario con gran acogida ya que la esencia de la CoP es el proceso de aprendizaje, fomentar la práctica y el conocimiento (Salmona y Smart, 2017: 202).

---

<sup>16</sup> Véase Catalán y de Castro (2017: 57), especialmente Tabla 4 y Fig. 2.

<sup>17</sup> Véase la experiencia llevada a cabo en diversas universidades australianas en Reaburn y McDonald, (2016) en la que crearon tres tipos de CoP: Intencionales, Orgánicas y Alimentadas, Cuadro 6.1 (p. 127).

Una manera de implantarlas en el caso español sería a través de canales ya existentes (véase Fig. 1) como congresos de didáctica o las áreas de formación docente, a las que sería necesarios añadir una serie de medidas incentivadoras por parte de la universidad.



**Figura 1.** Cómo fomentar una CoP con apoyo institucional. Fuente: Elaboración propia

La NoP, por su parte, tendría una dimensión más formal -aunque no necesariamente institucional- en la que se establecerían una serie de relaciones entre docentes de diferentes disciplinas, asignaturas, países, en las que destacaría la figura del experto en una M.A. Así, una NoP aporta frente a una CoP un conocimiento experto<sup>18</sup> sobre una determinada M.A. por parte de sus diferentes integrantes, a los que se puede acudir para obtener una visión más completa y ambiciosa acerca de los procesos de aplicación y evaluación de las MM.AA. En esta red, las comunicaciones *online* y los encuentros e intercambios de experiencias presenciales o virtuales entre noveles y expertos serían la base de la comunidad. Los primeros, utilizando las nuevas tecnologías, mientras que los encuentros se realizarían no en formato conferencia o congreso, sino más bien como consultas específicas o a través de talleres, foros (Davies et al, 2017) o ferias (véase Fig.

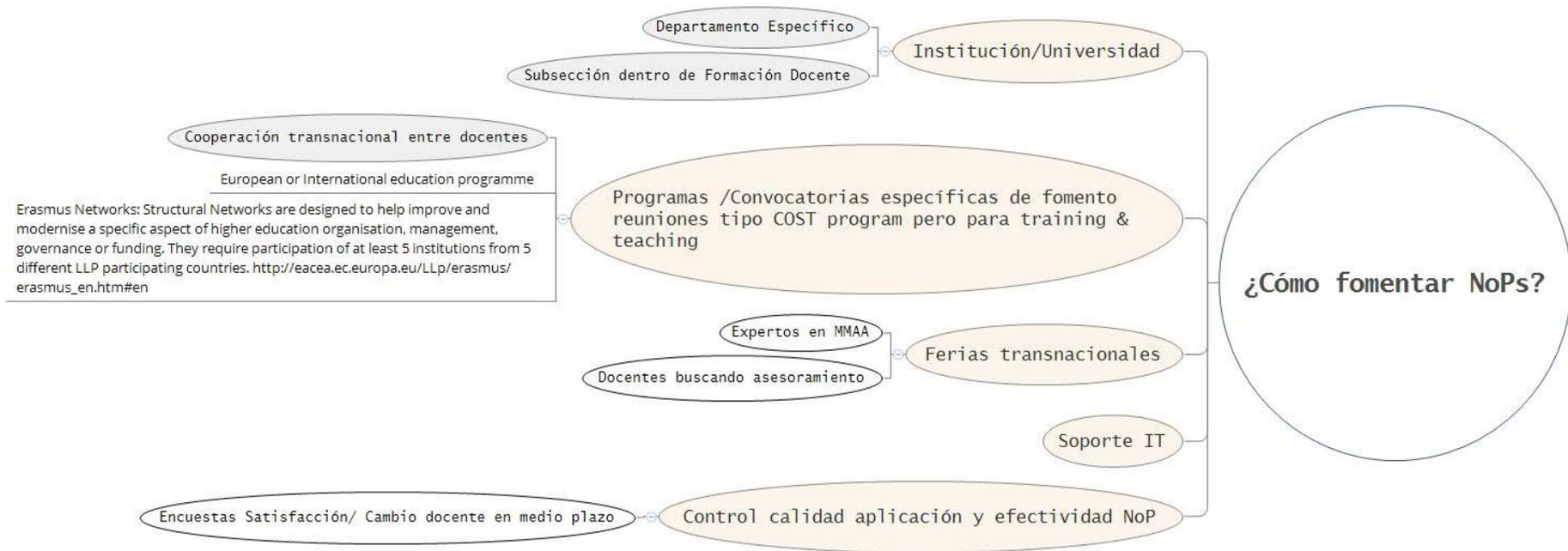
<sup>18</sup> Nistor et al (2014: 340) definen el estatus de *expert* dentro de los miembros de las CoPs. Asimismo, Wenger (1998) habla de una estructura con miembros centrales y periféricos dentro de las CoPs.

2) en los que se intercambien experiencias y se soliciten consultas sobre cuestiones particulares o generales a los expertos de cada M.A. De nuevo, el apoyo explícito de la universidad y/o institución correspondiente cumple un papel crucial al proporcionar medios a los que de forma individual un profesor no sería capaz de llegar. Ya sea a través de convocatorias y fondos específicos, de colaboración institucional a nivel nacional e internacional, o de creación de áreas concretas destinadas al mantenimiento de colaboraciones externas, facilitando la movilidad, la disposición de espacios a tal efecto, etc.

Los intereses comunes, el deseo de contribuir a la difusión rápida y eficaz del conocimiento, la creación de materiales compartidos y novedosos, y la eficiencia en la creación del *know-how*, serían los motores de creación de una CoP y una NoP. Derivado de ello, se obtendrían probablemente otras externalidades positivas, como publicaciones científicas, colaboraciones inter-institucionales, y, por supuesto, una aplicación de las MM.AA. más homogénea, versátil y estructurada que la existente en la actualidad. La participación de las instituciones universitarias a diferentes niveles o las convocatorias de proyectos nacionales o internacionales que puedan dar un mínimo soporte para la formación y funcionamiento de estas comunidades de profesores y expertos serían la base para que éstas pudieran funcionar de manera óptima y a largo plazo.

#### *4.3. Modelo en fases de CoPs y NoPs*

A continuación, se detallan las cuatro fases en las que los potenciales problemas o limitaciones con que puede encontrarse un docente que realiza este cambio de forma aislada son superados parcialmente a través de una CoP y, en un nivel superior y de mayor alcance, por una NoP que opera más allá del ámbito local. Tras estas cuatro fases, la figura 4 ofrece un resumen visual de dicho esquema.



**Figura 2.** Cómo favorecer la implementación de NoPs Fuente: Elaboración propia

## **FASE 1: Decisión de aplicar una M.A.**

En el momento en el que un profesor se plantea aplicar una M.A. o bien un modelo de MM.AA., la primera de las cuestiones que aflora suele ser: “¿qué M.A. puedo aplicar?” Posiblemente, en un estadio inicial este docente no tenga una idea clara acerca de las herramientas, recursos o metodologías docentes disponibles. Por tanto, uno de los primeros pasos a seguir será recabar información sobre metodologías innovadoras, con la idea de cambiar alguno de los aspectos de sus clases. Para ello, deberá plantearse qué materiales, qué recursos (probablemente TIC, tipo de aulas, etc.) necesita.

En este primer acercamiento a las MM.AA., se pueden entrever diversas debilidades de este proceso. Para empezar, en la mayor parte de los casos el docente no se planteará por qué utilizar una M.A. y no otra, o cuál es la mejor M.A. para las características de su asignatura, grupo, grado o necesidades derivadas del tipo de estudiante, etc. Tampoco es probable que se realicen búsquedas específicas acerca de esa M.A., de su impacto en resultados de aprendizaje u otros outputs, esto es, de evidencias empíricas previas. La búsqueda se realizará posiblemente por canales informales (información compartida con colegas, búsquedas de materiales/recursos por internet) e irá básicamente destinada a la localización de recursos, lo cual suele resultar muy costoso en términos de tiempo, ya que el profesor aún no está cualificado para discernir acerca de la calidad o relevancia de los materiales o recursos que pueda encontrar. Otra opción posible, es que la búsqueda se realice por canales institucionales (cursos de formación docente). En este caso, si bien el conocimiento de la M.A. será probablemente más certero y concreto, los materiales proporcionados serán seguramente más genéricos y no centrados en sus necesidades concretas.

¿Cómo puede una CoP contribuir en esta fase? Los beneficios son muchos y múltiples. Por una parte, si un profesor cuenta con una CoP<sup>19</sup> -esto es, un grupo de profesores a nivel local que conoce el entorno de trabajo, incluso las asignaturas concretas o al menos otras similares o del mismo grado o postgrado-, podrá tomar contacto de primera mano con prácticas ya aplicadas. De esta manera, se beneficiará de conocimientos variados y contrastados, y será factible compartir recursos o conocimientos concretos de aquellas

---

<sup>19</sup> Sobre diseño de CoPs entre otros ver (Cambridge et al, 2005; Fraser et al. 2017; Probst and Borzillo 2008).

acciones que sí han obtenido resultados satisfactorios y de aquellas que no han funcionado, así como de propuestas o sugerencias concretas. El conocimiento del entorno resulta clave para comprender los entresijos de la organización (reservas de aulas, qué materiales y recursos hay utilizables, unidades disponibles a nivel de departamento, facultad o universidad, etc.) pudiéndose ahorrar tiempo y esfuerzo en la logística. Identificarse con el resto de integrantes de la CoP es fundamental para que ésta tenga éxito (Reaburn y McDonald, 2016: 142).

¿Qué aportaría la NoP en este esquema? En una dimensión de mayor calado, constituiría el camino hacia la especialización y al dominio de las MM.AA. Una vez que se ha decidido optar por una o varias MM.AA. y se ha diseñado con antelación el curso con la ayuda de la CoP, el docente necesitaría un apoyo adicional más allá del que le puede ofrecer su entorno local. Es en ese punto en el que puede recurrir a una red extra-local, nacional o internacional. De esta forma los beneficios se multiplicarían: así, se podría acceder a un conocimiento más global y a la vez más específico si es posible contactar con un especialista en una determinada M.A. que además la haya experimentado en una asignatura de características similares a las del docente. En este contexto, el aprendizaje de la técnica sería no sólo mucho más rápido, sino también mucho más certero: no sólo se estaría aprendiendo la técnica de manos de un experto, sino que existiría un acceso rápido a aquellos intangibles que no se pueden aprender en un curso, o por uno mismo y no menos importante poder hacerlo antes de aplicar el cambio docente<sup>20</sup>.

## **FASE 2: Implementación de la M.A.**

En una segunda fase, y con un mínimo de información o recursos, el docente llevaría a cabo la implementación de las MM.AA. En esta etapa, surgirán cuestiones relativas a cómo adaptar los cambios asociados la nueva metodología. Así, y en función de la gradación de dicho cambio, el profesor deberá plantearse cambios en los recursos (espacios físicos, materiales, TICs), adaptaciones de las guías docentes, combinación de MM.AA., adecuación a las características de las clases (percepción de los estudiantes, conseguir su implicación, tamaño de la clase, cohesión dentro de las clases, formación de

---

<sup>20</sup> ¿Qué funciona, qué no?; ¿cómo aplicar esta herramienta con determinados recursos?; ¿cuáles son las fases?; ¿qué materiales y recursos concretos se necesitan?; ¿cuál es la progresividad con que se debería aplicar?

grupos de trabajo), cronograma, desarrollo e interconexión de actividades nuevas, y diferentes sistemas de evaluación, entre otros.

Todos estos cambios, de hacerse de forma individual, pueden llevar asociado, además de una enorme dedicación de tiempo para el profesor, el que surjan preguntas y dudas acerca de la implementación mientras se está aplicando, en tiempo real (¿Lo estoy haciendo bien?, ¿Qué podría hacer mejor?, ¿Existen otras posibilidades?) así como problemas de diferente índole (percepción negativa de los estudiantes, disensiones con otros compañeros, métodos/recursos que no funcionan, limitaciones logísticas, etc.).

Esta sería la fase en la que las CoPs pueden tener un mayor impacto, ya que tienen el conocimiento local de la institución y pueden dar respuesta rápida a cuestiones de tipo logístico, de idiosincrasia de los grupos, conocimientos de guías docentes, etc. También puede resultar muy beneficioso la asistencia a alguna de las clases de otros docentes<sup>21</sup>, bien para aprender de las técnicas utilizadas por otros in situ, bien para dar *feedback*<sup>22</sup> acerca de las fortalezas y debilidades en la aplicación de una M.A. o de cómo se imparte cierta M.A. en el aula. Este programa de *feedback* tendría dos niveles: el local (donde está la CoP) y el internacional (en la fase 3 de post-implementación, donde la valoración la proporciona el experto internacional). Las VCoP, esto es, CoPs mediadas por las tecnologías de la información (Nistor et al, 2014) pueden contribuir al intercambio inmediato de soluciones.

La NoP por su parte, puede aportar la visión experta, ofreciendo respuestas rápidas ante dificultades concretas que puedan haber surgido en la aplicación de las MM.AA., o en el uso de determinados recursos. Es en esta fase en la que las consultas, fundamentalmente *online*, pueden dotar al docente de la rapidez y versatilidad necesarias para solucionar problemas concretos en la aplicación en el aula, o resolver cuestiones que no se tuvieron en cuenta en la planificación inicial.

---

<sup>21</sup> Le Donné et al (2016) certifican los buenos resultados a nivel internacional de la cooperación entre compañeros, así como de las potencialidades de asistir a clases de otros docentes.

<sup>22</sup> En países anglosajones, forman parte del sistema los programas de evaluación docente o *feedback* llevados a cabo por personal externo o bien por los directores de los centros, mediante la observación y la evaluación inter-jueces.

### **FASE 3: Post-implementación**

La siguiente fase del proceso atañe a la post-implementación, en la que el papel de CoPs y NoPs es decisiva. Es mucho menos probable que un profesor se embarque en esta fase a título personal, ya que se refiere a tareas de evaluación del impacto de los cambios realizados (calificaciones, satisfacción de estudiantes, otros aspectos como motivación, asistencia a clase, desarrollo de otras destrezas o aprendizajes, análisis de posibilidades de mejora, problemas detectados en la implementación, etc.). A lo sumo, es posible que se pasen unas encuestas personales de opinión a estudiantes y se haga una reflexión personal sobre la experiencia de aplicación.

Las CoPs proporcionarían en este punto un foro donde compartir resultados de experiencias, intercambiar resultados de experiencias a nivel cualitativo e informal, o permitiría establecer colaboraciones entre colegas en términos de comunicaciones a congresos, solicitud de proyectos de innovación docente o elaboración de artículos. Por su parte, las NoPs mostrarían aquí su mayor activo y fortaleza en este esquema al ofrecer su aportación más decisiva: el experto en una determinada M.A. tendrá aquí el conocimiento para poder guiar futuras mejoras con directrices claras y sobre los aspectos que mejor funcionan para aplicarla, ofreciendo al mismo tiempo soluciones claras a los problemas presentados en la implementación. La NoP puede contribuir a la mejora de la implementación de MM.AA., proporcionando *feedback* del experto en tiempo real gracias a las TIC (Skype, vídeos, blogs, etc.) para resolver aquellas dudas que vayan surgiendo en la implementación de esa M.A. Así, mientras la CoP proporcionaría diversas soluciones para poder solventar rápidamente un contratiempo, el experto de la NoP sería más efectivo al conocer la perfección esta metodología y las soluciones más factibles y exitosas, sin olvidar que el intercambio de materiales adecuados a cada situación (y posiblemente asignatura, tipología de grupo, etc.), que serían las aportaciones fundamentales de la NoP. El experto puede facilitar recursos añadidos, en especial para la evaluación del impacto de la M.A., así como encuestas validadas para conocer la satisfacción y las mejoras de aprendizaje de los estudiantes.

### **FASE 4: CoPs y NoPs que se retroalimentan**

Una vez que el sistema ya está en funcionamiento, un profesor puede directamente acudir a la NoP, o bien erigirse como experto dentro de su propia CoP en una cierta M.A., cuando ya haya adquirido un cierto grado de experiencia en esa M.A. Es decir, a medida que un

docente adquiere práctica en la aplicación de una M.A. determinada, puede llegar a convertirse en experto dentro de la CoP local e incluso de la NoP. Los beneficios irían más allá, puesto que si este docente decidiese implementar una nueva M.A., ya conocería el funcionamiento de la CoP local, pudiendo además contactar con un experto de la NoP que le asesorase desde la primera fase en la elección de esa nueva M.A. Una vez valorada y elegida esa M.A., la CoP no perdería su función primigenia, ya que seguiría facilitando apoyo local, por ejemplo, para problemas de implementación en la fase previa. El proceso se tornaría más ágil desde sus inicios, pero sobre la misma filosofía: un grupo de compañeros que funciona de red, pero con la posibilidad añadida de convertirse a su vez en un experto que a su vez ofrece asistencia y ayuda a otros docentes que empiezan a aplicar una M.A. o que buscan la experiencia que él/ella ya ha adquirido en la aplicación de una determinada metodología o recurso docente.

Ahora bien, esta propuesta basada en la cooperación y colaboración por una mejor calidad de la docencia implicaría el compromiso de las universidades y/o instituciones, al ser éstas quienes deben proporcionar el entorno que favorezca las CoPs y las NoPs sin que ello implique intervencionismo o imposición que suponga desvirtuar la esencia de estas comunidades: la colaboración espontánea basada en intereses comunes en favor de una docencia de calidad. En experiencias previas<sup>23</sup> se han resaltado varios aspectos fundamentales para lograr el éxito: compromiso por parte de los integrantes que dependen en cierta medida del tiempo que estos pueden dedicarle a la CoP -teniendo en cuenta el resto de actividades que los académicos debe de llevar a cabo y los incentivos que los gestores de la universidad puedan proporcionar-, un buen director o coordinador de la CoP que sepa liderar<sup>24</sup>, un enfoque multidisciplinar<sup>25</sup> y colaboración institucional<sup>26</sup>.

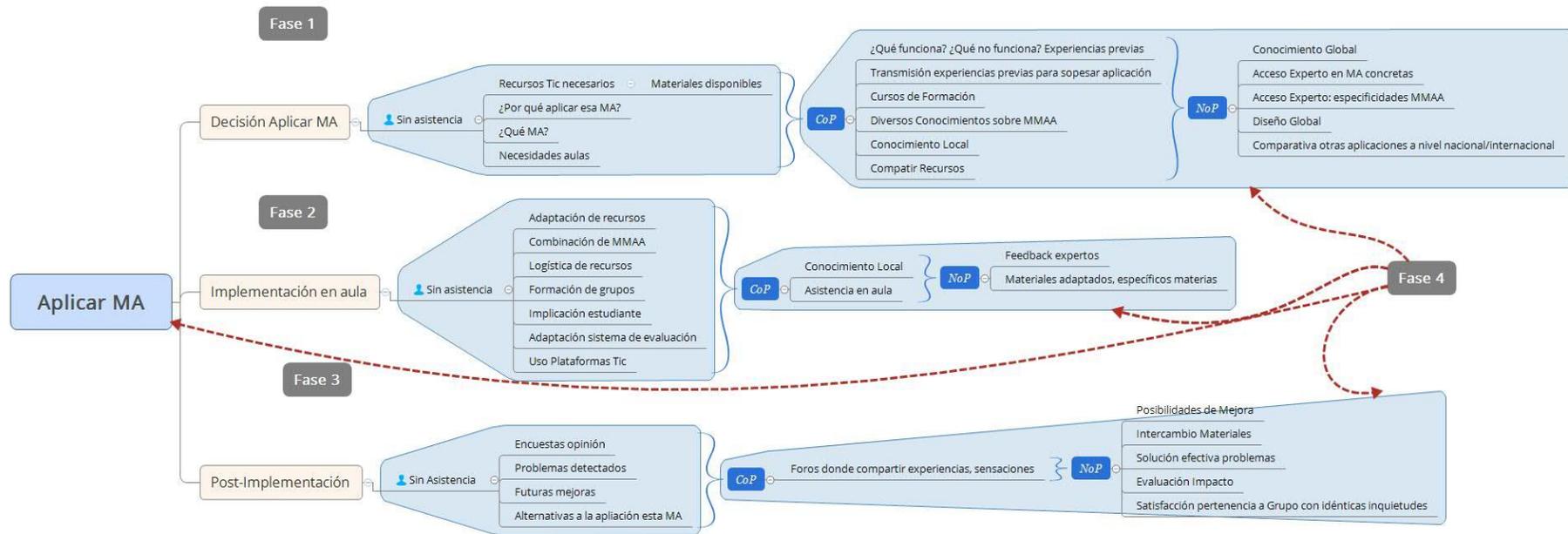
---

<sup>23</sup> Entre otros muchos ver: Buckley y Du Toit (2010); Houghton et al. (2015); Probst y Borzillo (2008) y Fraser et al (2017: 589, Table 27.2).

<sup>24</sup> Aunque en origen en la CoP no existen niveles, y todos los integrantes colaboran de forma espontánea se ha puesto de relieve la importancia de que exista un líder o mediador con ciertas habilidades en inteligencia emocional de CoP en aras a mejorar la interacción de todos sus miembros (Saldana, 2017).

<sup>25</sup> Dzidic et al (2017).

<sup>26</sup> En todos los casos de implantación de CoPs, se ha logrado financiación para desarrollarla. No sólo es el caso de Australia (Dzidic et al, 2017), sino el de otras universidades en Europa (Davies et al, 2017: 179) o Estados Unidos (Salmona y Smart, 2017).



**Figura 3.** Esquema de una CoP e inserción en una NoP. Fuente: Elaboración propia

## 5. Conclusiones

En este trabajo se propone un modelo global para favorecer la implementación de CoPs y NoPs como instrumentos para mejorar la enseñanza activa en las universidades, con un respaldo de las instituciones. La razón por la que es fundamental favorecer estas estructuras es que los beneficios son múltiples, tanto para docentes y estudiantes como para la propia institución, lo que inevitablemente ha de repercutir en una mejor formación del capital humano y social, al combinar conocimiento, el dominio de este conocimiento y la práctica compartida (Wenger, McDermott, and Snyder 2002). No hay que olvidar que sería la clara demostración “of how the intelectual and other resources of universities can be put to good use by communities” (Davies et al, 2017: 179), cuyo resultado no puede ser otro que una mayor calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Este tipo de iniciativas se están llevando a cabo simultáneamente en universidades de todo el mundo, ya que la educación superior, gracias las nuevas tecnologías ha acelerado aún más el proceso de globalización en educación y se encuentra en un proceso de enorme y constante evolución, que favorece al mismo tiempo el denominado aprendizaje permanente o *lifelong learning* (McDonald y Star, 2016). Por tanto, si los cambios hacia la adopción de un modelo basado en competencias y en MM.AA. se basan en esfuerzos individuales no coordinados, con muy diferentes niveles de aplicación y en convivencia, cuando no en colisión, con un sistema tradicional, éstos pueden dar lugar a disensiones y frustración entre los docentes y a la falta de comprensión global del cambio de sistema por parte de los estudiantes.

Por todas estas razones, en este trabajo proponemos un sistema de redes en forma de CoPs locales conectadas a NoPs extra-locales, que sea capaz de dar respuestas rápidas, eficaces y profesionales a las necesidades de los docentes a la hora de aplicar MM.AA. de forma experta y “acompañada”, de tal manera que se permita fomentar la acción colectiva a nivel local y extra-local, la movilidad presencial o virtual de los docentes y sobre todo promulgar la interacción entre docentes con fines de mejorar de forma eficiente. A fin de cuentas, la cooperación siempre es mejor que el aislamiento y en un mundo

hiperconectado e hipervinculado es casi condición indispensable no eludirlo, al menos para aquellos que tratan de seguir el camino de una educación de mayor calidad<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Al igual que sucede en diferentes ámbitos del aprendizaje, “However, if a group of institutions move in a coordinated and carefully designed way to explore such possibilities, both cooperating with each other to share development costs and emphasizing that they will guard against reductions in quality, such a group might be seen as innovators rather than cheapskates. Coordinated activity like this requires some level of trust among the institutions involved and raises a risk of violating antitrust policy”. McPherson, Michael S and Lawrence S. Bacow, 2015: 151.

## Referencias

Blackmore, Chris. 2010. 'Managing Systemic Change: Future Roles for Social Learning Systems and Communities of Practice?' In *Social Learning Systems and Communities of Practice*, edited by Chris Blackmore, 201–18. London: Springer London.

Boer, Harry de, Jon File, Jeroen Huisman, Marco Seeber, Martina Vukasovic, and Don F. Westerheijden. 2017a. 'Structural Reform in European Higher Education: An Introduction'. In *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education: Processes and Outcomes*, edited by Harry de Boer, Jon File, Jeroen Huisman, Marco Seeber, Martina Vukasovic, and Don F Westerheijden, 1–28. Cham: Springer International Publishing.

Brown, J., and Duguid. P. (2001): 'Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective'. *Organization Science* 12, no. 2 (2001): 198–213.

Buckley, Sheryl, and Adeline Du Toit. 2010. 'Academics Leave Your Ivory Tower: Form Communities of Practice'. *Educational Studies* 36 (5): 493–503.

Cambridge, Darren, Soren Kaplan, and Vicki Suter. 2005. 'Community of Practice Design Guide: A Step-by-Step Guide for Designing & Cultivating Communities of Practice in Higher Education | NGO Coordination Resource Centre'. EDUCAUSE.

Catalán, Elena, and Gloria Aparicio de Castro. 2017. 'Interpretation of the «Student Engagement» paradigm in Spain (a bibliometric review)'. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación* 0 (6). <http://revistasocitec.org/judima/index.php/TCE/article/view/114>.

Davies, Ceri, Angie Hart, Suna Eryigit-Madzwamuse, Claire Stubbs, Kim Aumann, Kay Aranda, and Becky Heaver. 2017. 'Communities of Practice in Community-University Engagement: Supporting Co-Productive Resilience Research and Practice'. In *Communities of Practice*, edited by Jacquie McDonald and Aileen Cater-Steel, 175–98. Singapore: Springer Singapore. [http://link.springer.com/10.1007/978-981-10-2879-3\\_8](http://link.springer.com/10.1007/978-981-10-2879-3_8).

Dzidic, Peta, Emily Castell, Lynne D. Roberts, Peter J. Allen, and Michelle Quail. 2017. 'Reflections on the Emergence and Evolution of a Scholarship of Teaching and Learning Community of Practice Within a Research-Intensive Higher Education Context'. In *Communities of Practice*, edited by Jacquie McDonald and Aileen Cater-Steel, 219–39. Singapore: Springer Singapore. [http://link.springer.com/10.1007/978-981-10-2879-3\\_10](http://link.springer.com/10.1007/978-981-10-2879-3_10).

EUA. 2015. 'Public Funding Observatory 2016'. European University Association. <http://www.eua.be/activities-services/projects/eua-online-tools/public-funding-observatory-tool.aspx>.

Fraser, Cath, Judith Honeyfield, Fiona Breen, Mervyn Protheroe, and Victor Fester. 2017. 'From Project to Permanence: Growing Inter-Institutional Collaborative Teams into Long-Term, Sustainable Communities of Practice'. In *Communities of Practice*, edited by Jacquie McDonald and Aileen Cater-Steel, 567–98. Singapore: Springer Singapore.

Gulati, R. (1998): "Alliances and Networks". *Strategic Management Journal* 19 (4) : 293–317.

Hildreth, Paul M., and Chris Kimble. 2004. *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*. Idea Group Inc (IGI).

Ibáñez, J. S. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16.

Keeley, B. (2007): *Human Capital: How What You Know Shapes Your Life*. OECD publishing.

Keeley, Brian. 2007. *Human Capital: How What You Know Shapes Your Life*. OECD publishing. <https://www.oecd.org/insights/humancapitalhowwhatyouknowshapesyourlife.htm>.

Kemmis, Stephen, Christine Edwards-Groves, Jane Wilkinson, and Ian Hardy. 2012. 'Ecologies of Practices'. In *Practice, Learning and Change*, edited by Paul Hager, Alison Lee, and Ann Reich, 8:33–49. Dordrecht: Springer Netherlands.

Kimble, Chris, Paul M. Hildreth, and Isabelle Bourdon. 2008. *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Vol. 1 and 2. North Carolina: IAP.

Le Donné, N., Fraser, P., & Bousquet, G. (2016). *Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data* (No. 148). OECD Publishing.

Márquez, A. R. (2010). La nueva metodología docente prevista en el espacio europeo de educación superior. Las tecnologías de la información y de la comunicación como soporte de esta nueva docencia: Ventajas e inconvenientes. En *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*. Godel Impresiones Digitales, SL, pp. 241-248.

Mattei, Paola, ed. 2014. *University Adaptation in Difficult Economic Times*. International Policy Exchange Series. Oxford University Press, USA.

McDonald, Jacquie, and Aileen Cater-Steel, eds. 2016. *Communities of Practice: Facilitating Social Learning in Higher Education*. Singapore: Springer Singapore.

Murillo, E. (2016): 'Communities of Practice in the Business and Organization Studies Literature', accessed 29 November 2016, <http://www.informationr.net/ir/16-1/paper464.html>.

Murillo, Enrique. 2016. 'Communities of Practice in the Business and Organization Studies Literature'. Accessed November 29. <http://www.informationr.net/ir/16-1/paper464.html>

Ng, L. L., & Pemberton, J. (2013). Research-based communities of practice in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1522-1539.

Nilsson, Staffan. 2017. 'Employability, Employment and the Establishment of Higher Education Graduates in the Labour Market'. In *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate*, edited by Michael Tomlinson and Leonard Holmes, 65–85. London: Palgrave Macmillan UK.

Nistor, Nicolae, Beate Baltes, Mihai Dascălu, Dan Mihăilă, George Smeaton, and Ștefan Trăușan-Matu. 2014. 'Participation in Virtual Academic Communities of Practice under the Influence of Technology Acceptance and Community Factors. A Learning Analytics Application'. *Computers in Human Behavior* 34 (May): 339–44.

Omidvar, O. Kislov. R. (2014): 'The Evolution of the Communities of Practice Approach: Toward Knowledgeability in a Landscape of Practice--An Interview with Etienne Wenger-Trayner'. *Journal of Management Inquiry* 23, no. 3 (2014): 266–75.

Potter, Michael K., and Erika D.H. Kustra. 2011. 'The Relationship between Scholarly Teaching and SoTL: Models, Distinctions, and Clarifications'. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 5 (1).

Probst, Gilbert, and Stefano Borzillo. 2008. 'Why Communities of Practice Succeed and Why They Fail'. *European Management Journal* 26 (5): 335–47.

Putnam, R. (1993), "The Prosperous Community: Social Capital and Public Life". *The American Prospect* 13.

Reaburn, Peter, and Jacquie McDonald. 2016. 'Creating and Facilitating Communities of Practice in Higher Education: Theory to Practice in a Regional Australian University'. In *Communities of Practice: Facilitating Social Learning in Higher Education*, edited by Jacquie McDonald and Aileen Cater-Steel, 121–50. Singapore: Springer Singapore.

Salaburu, Pello, ed. 2011. *España Y El Proceso de Bolonia. Un Encuentro Imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.

Saldana, Jacqueline B. 2017. 'Mediating Role of Leadership in the Development of Communities of Practice'. In *Communities of Practice*, edited by Jacquie McDonald and Aileen Cater-Steel, 281–312. Singapore: Springer Singapore.

Salmona, Michelle, and Karl Smart. 2017. 'Promoting a Community of Practice Through Collaborative Curriculum Reform in a University Business School'. In *Communities of*

Practice, edited by Jacquie McDonald and Aileen Cater-Steel, 199–217. Singapore: Springer Singapore.

Snyder, William M., and Etienne Wenger. 2010. 'Our World as a Learning System: A Communities-of-Practice Approach'. In *Social Learning Systems and Communities of Practice*, edited by Chris Blackmore, 107–24. London: Springer London.

Wasko, M. McLure and Faraj, S. (2005): "Why Should I Share? Examining Social Capital and Knowledge Contribution in Electronic Networks of Practice". *MIS Quarterly*, 29 (1): 35-57.

Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief Introduction*. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.  
Avenidaño López, Ma del Carmen. 2011. 'El Plan Bolonia, la crisis económica y la Universidad española'. *EIDON. Revista de la Fundación de Ciencias de la Salud* 36 (Diciembre). <http://www.revistaeidon.es/archivo/crisis-y-salud/con-mano-ajena/118083-el-plan-bolonia-la-crisis-economica-y-la-universidad-espanola>.

Williams, Andrea, Roselynn Verwoord, Theresa Beery, Helen Dalton, James McKinnon, Karen Strickland, Jessica Pace, and Gary Poole. 2013. 'The Power of Social Networks: A Model for Weaving the Scholarship of Teaching and Learning into Institutional Culture'. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal* 1 (2): 49–62.