

VOL. 19, Nº 2 (Mayo-Agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

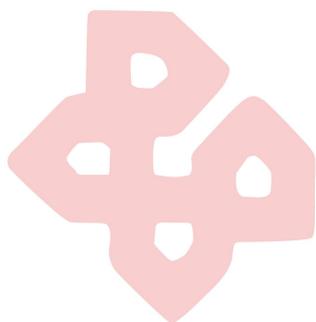
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 03/02/2014

Fecha de aceptación 06/05/2014

LA COORDINACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: RETOS Y PROBLEMAS A PARTIR DE BOLONIA

Coordination university teaching: challenges and problems from Bologna



María -José Bolarin -Martínez y M^a Ángeles Moreno Yus

Universidad de Murcia

E-mail: mbolarin@um.es , mamyus@um.es

Resumen:

De forma tradicional los planes de estudio universitarios se han caracterizado por la desconexión disciplinar. En la actualidad, la universidad se encuentra en un proceso de cambio y de transformación cultural donde, afortunadamente, la coordinación y la cooperación docente se revelan como estructuras fundamentales sobre las que articular un nuevo modelo docente, de desarrollo profesional y organizativo. Estos no son mecanismos novedosos o desconocidos en el ámbito educativo, pero en el contexto universitario introduce una nueva cultura basada en el establecimiento de redes entre el profesorado o de relaciones profesionales de colaboración, que pueden hacer florecer una nueva forma de entender la profesión docente y el proceso educativo universitario, una estructura fundamental sobre la que desarrollar actividades conjuntas, que tiende cada vez más hacia la creación de una cultura compartida.

Este trabajo es una continuidad de los Proyectos de Innovación que tiene como finalidad analizar y reflexionar sobre el proceso de implementación de los nuevos Grados para la mejora de la docencia Universitaria.

La coordinación docente en la universidad: Retos y problemas a partir de Bolonia

En este trabajo, más concretamente, se pone de manifiesto como la coordinación puede ser entendida como uno de los elementos claves sobre el que articular las nuevas titulaciones para su buen funcionamiento, al amparo de Bolonia. En definitiva, la coordinación asume en este escenario un papel importante, reflexionaremos sobre los problemas y retos que se plantean en el ámbito universitario a partir de las aportaciones del profesorado implicado. Nadie pone en duda las ventajas y necesidad de coordinación para la mejora del proceso educativo pero ¿qué está ocurriendo realmente en las Universidades españolas?

Palabras clave: *Coordinación docente, intedisciplinarietàad, implicaciones profesorado, problemas, retos, colaboración.*

Abstract:

Traditionally, university curricula have been characterized by discipline disconnection. At present the university is in a process of change and cultural transformation where fortunately the new university rebel coordination and cooperation as fundamental structures on which to articulate a new model of teaching, professional and organizational development. These are not new or unknown mechanisms in education, but in the university context introduces a new culture based on networking among teachers or collaborative professional relationships that can blossom a new way of understanding the teaching profession and the university educational process, a fundamental structure on which to develop joint activities, which tends increasingly towards a shared culture.

This work is a continuity of the Projects of Innovation that it has as purpose analyze and think over on the process of implementation of the new Degrees for the improvement of the University teaching. his paper, more concretely highlights the coordination can be understood as one of the key elements which are articulated in the new qualifications for smooth operation, under Bologna. In short, coordination in this scenario assumes an important role, reflect on the problems and challenges in the university contributions from teachers. Nobody doubts the benefits and the need for coordination to improve the educational process but what is really happening in the spanish universities?

Key words: *Coordinating teacher, intedisciplinarietàad, teaching implications, problems, challenges, collaboration.*

1. Introducción

La coordinación es un elemento fundamental para la mejora de la enseñanza y para el desarrollo profesional y organizativo. Para comprender su importancia ha de ser entendida como un mecanismo capaz de promover y dinamizar la autonomía, la creatividad y actividad cooperativa por parte de docentes “intencionalmente” involucrados. Pero, ¿qué implicaciones tiene para el profesorado este proceso de coordinación?

En primer lugar, y en orden a enmarcar el concepto, debemos aproximarnos a la forma en que la organización universitaria funciona y mediante qué dimensiones y ámbitos de actuación (ámbito estructural y ámbito cultural desde los que se proyectan normativas, relaciones, procesos, creencias, pensamientos, valores, formas de ser y estar en la organización). Será a partir de la interrelación de estas dimensiones desde donde se genere una “cultura organizativa” en la que la coordinación puede adquirir una relevancia fundamental participando en su definición, afectando igualmente al proceso de enseñanza aprendizaje y, por tanto, a lo que sucede en el aula. Desde este punto de vista, la coordinación se revela como una estructura articuladora de un nuevo modelo cultural y profesional colaborativo que impulsa procesos de desarrollo profesional y de la organización cuando el profesorado se implica en su desarrollo. No se trata de un mecanismo novedoso o desconocido en el ámbito educativo, pero en el contexto universitario está comenzando a

favorecer la creación de vínculos entre el profesorado que empieza a concebir la profesión docente y el proceso educativo de una forma distinta y renovada.

En ocasiones, los vínculos son formales o vienen establecidos mediante procesos formales de coordinación. Esos vínculos formales forman parte de la estructura de la organización y, hace referencia al “andamiaje” o “esqueleto” de la misma (González, 2007) y, es el resultante de la interacción de normativas y regulaciones oficiales. En este sentido y, en relación a la coordinación desde un punto de vista estructural, es la LOU (Ley 4/2007) en su Título V artículo 31 dedicado a la Garantía de la Calidad, donde se plantea la necesidad de establecer criterios de garantía de calidad que faciliten la evaluación, certificación y acreditación. Este sistema se manifiesta como un elemento clave en el control del cumplimiento de los diseños de las nuevas titulaciones y como condición para el proceso de verificación y acreditación de los títulos. Con su implementación se espera responder a la demanda de necesidades y expectativas de todos los grupos de interés, ofreciendo transparencia, incorporando estrategias de mejora continua, y ordenando las actuaciones sistemáticamente para que contribuyan de modo eficaz a la mejora. En este contexto legal aparecen las figuras de coordinación docente horizontal y vertical. Estas figuras han de velar por la coordinación del profesorado de una titulación, en palabras de Rué (2001) para que lleguen a ser una “organización de enseñantes de naturaleza colaborativa, que comparte la responsabilidad educativa sobre el mismo contingente de alumnos en un determinado tramo de la escolaridad, ya sea en un mismo nivel o curso o en un mismo ciclo educativo en un mismo establecimiento escolar” (p.33), es decir, como un grupo de profesores que tienen un objetivo común: formar titulados en las condiciones exigidas en el Proyecto de título, por el que van a trabajar conjunta, colaborativa y armónicamente, a fin de conseguir una docencia de calidad. Desde esta perspectiva, los Equipos Docentes serían una garantía para el éxito de la reforma universitaria, pues “los cambios necesarios en la docencia no son posibles sin la acción coordinada del equipo docente implicado” (Torrego y Ruiz, 2011, p.3). Sin embargo, desde el plano formal puede suceder, también, que la coordinación funcione como una fachada, una coordinación fantasma o una falsa coordinación. Esto sucede cuando el profesorado formalmente asiste a las reuniones, participando de las exigencias formales, pero sin tener incidencia o repercusión en lo que sucede en el aula, donde se siguen poniendo de manifiesto actuaciones aisladas o de espaldas a las decisiones tomadas en el marco de la coordinación. Este puede ser considerado el “tendón de Aquiles” de la coordinación formal, constituyendo uno de los retos más importantes.

La coordinación puede ser entendida en dos niveles, vertical (a lo largo de una titulación) y horizontal (en un mismo curso y grupo). Siguiendo a Torrego y Ruiz, (2011) “nivel vertical, la coordinación hará posible que se sigan las directrices de las instancias coordinadoras (aunque estas deben tomar acuerdos de manera consensuada) y, a nivel horizontal, en las que el objetivo es la cooperación entre los docentes y la puesta en marcha del máximo intercambio de información para permitir el ajuste de la docencia a las necesidades detectadas y a las finalidades marcadas” (p.3). La preexistencia en un mismo espacio organizativo de los dos tipos de coordinación nos permite asegurar la continuidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias requeridas por parte del alumnado. Estos tipos de coordinación deben estar establecidos formalmente con el objetivo de que el profesorado establezca relaciones, fundamentalmente formales, de cara a solucionar o prevenir problemas de distinta índole en el proceso educativo e incluso mejorarlo.

Asimismo, el marco organizativo básico de los docentes, tanto desde el punto de vista formal como no formal, a partir del cual se coordinan es el departamento. En él se integran y

desarrollan redes de relaciones muy variadas que dan forma a la coordinación del profesorado y al funcionamiento de la institución. Las relaciones formales vienen definidas por la estructura nombrada anteriormente y las relaciones no formales se establecen entre los individuos y grupos identificables en la organización, más allá de aquellas que están establecidas formalmente. Pero ¿qué ocurre realmente en los Departamentos? Sin ánimo de profundizar en un análisis acerca de su funcionamiento, podemos señalar siguiendo a Zabalza (2000) que los “departamentos no desarrollan una función coordinadora efectiva” (p.49), nos encontramos, más bien, en un momento para la construcción de dinámicas de coordinación y de trabajo conjunto entre los docentes para aprender, clarificar, acordar y coordinar el proceso educativo de las distintas asignaturas, haciendo realidad la expectativa de que los departamentos funcionen como un modelo de organización nuevo y más dinámico (Zabalza, 2000). Hay una apuesta por la idea de grupo que funciona coordinadamente y que necesita formación para su puesta en marcha. Mayor y Sánchez (1999) definen los equipos docentes como “unidades de trabajo colaborativo entre profesores, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente” (p.173). En este sentido, los grupos o equipos de trabajo docentes habrían de ser considerados como las unidades básicas de la organización del trabajo que, mediante la cooperación profesional, contribuirían a la mejora educativa y al desarrollo profesional (McLaughlin y Talbert, 2001) y, por tanto, de la organización.

Sin embargo, la estructura no define el funcionamiento organizativo en su totalidad, tan solo define cómo están articulados formalmente sus elementos (González, 2007). El mayor o menor impulso de este proceso intencional va a depender de las creencias, valores y percepciones del profesorado sobre la necesidad de coordinarse. El mundo de las creencias profesionales y los cambios de índole cultural que se pueden derivar de la construcción de creencias sobre la necesidad de coordinarse y de crear redes docentes, tiene mucho que ver con las formas de sentir, ver, pensar y actuar del profesorado, es decir, atañe al aspecto no formal de la organización. Supone, por ello, asumir y poner en práctica relaciones profesionales que apunten al intercambio, a la cooperación y a la creación de hábitos intelectuales que nos permitan considerar diferentes puntos de vista, abandonar la cómoda rutina de la individualidad, la incomunicación de los docentes y la disociación entre la teoría y la práctica (Ruíz, Castaño y Boronta, 1999), derivándose de ello cambios en la cultura de nuestra organización y no solo en la estructura de la misma. La identidad y las creencias predominantes priman la individualidad del trabajo docente tanto en la planificación como en la articulación de estrategias de desarrollo profesional, habiendo poco lugar para el trabajo en equipo o la actividad cooperativa (Senge, 1992; Hernández, 2011) o para la consideración de la docencia, el desarrollo y planificación del proceso educativo como responsabilidad compartida (Lieberman, 1995; Hargreaves, 1996) y como interacción personalmente gratificante y profesionalmente enriquecedora.

Como señala Prieto (2007) es bastante improbable que el profesorado alcance las metas educativas que comparten si no lo hacen a través de un esfuerzo conjunto. Y en ese escenario las creencias, opiniones y percepciones sobre la coordinación como elemento de mejora juegan un papel relevante de cara a incentivar el proceso de cambio, generando diferentes maneras de enfocar los problemas y las actuaciones profesionales (Hargreaves, 1991, 1996; Hargreaves y McMillan, 1995; Hargreaves y Fullan, 1997) de coordinación. El resultado de la interacción entre los dos planos, el formal y el no formal, se reflejará tanto en las relaciones del profesorado, como en la planificación, desarrollo, evaluación y coordinación de la enseñanza, teniendo una importante repercusión en el aula.

Respecto al ámbito de los procesos de enseñanza aprendizaje, por un lado, se ha de partir de cambios en las creencias en torno a la forma de sentir, hacer la docencia y las relaciones profesionales, el profesorado debe estar dispuesto al cambio y la innovación para abrir caminos hacia el trabajo en equipo. Por otro lado, el modelo competencial universitario demanda asumir un modo de enseñar que integre la teoría-práctica, buscando espacios curriculares de integración y, metodologías de aprendizaje y enseñanza que propicien un acercamiento a la realidad profesional como vía para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y constructivo, que permita a los alumnos seguir aprendiendo de manera permanente, porque habrán adquirido las estructuras mentales necesarias para afrontar nuevos y complejos problemas. Ello implica un proyecto formativo común para definir los “perfiles profesionales” de cada Título o de cada especialidad, para ello, el profesorado de cada curso, de cada Titulación, tiene que coordinarse con sus compañeros (De la Calle, 2004) tanto a nivel vertical como horizontal para poner en marcha el máximo intercambio de información que permita el ajuste de la docencia a las necesidades detectadas y, a las finalidades marcadas para lograr la mayor eficacia en la labor de coordinación (Torrego y Ruiz, 2011).

Ello implica la progresiva introducción de una cultura compartida que afecta ineludiblemente al trabajo del docente en el aula e introduce cambios en sus dinámicas y prácticas habituales y cotidianas de relación (Hoy y Miskel, 1996). Sin embargo, nos encontramos con que las diferentes asignaturas de una misma titulación se agrupan en materias en orden a salvaguardar la continuidad, la relación disciplinar y la coherencia educativa, pero ello no está suponiendo, en la práctica, la existencia de una relación significativa entre las asignaturas de una materia o de distintas materias de una misma titulación, observándose la ausencia de relaciones dinámicas entre asignaturas y de principios metodológicos que articulen visiones y desarrollos interdisciplinarios para el desarrollo de las competencias de una titulación. En este enclave surge el reto de innovar para conectar asignaturas y docentes implicados, de manera que los contenidos de éstas se relacionen mediante nexos de unión significativos. Al hablar de “nexos” nos estamos refiriendo a “los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre otras desde diferentes puntos de vista” (Mañalich, 1988, p.8), para proporcionar al alumnado un conocimiento integrado que resulte más complejo que la suma de sus partes (Morin, 1999), y una enseñanza basada y pensada desde la relación profesional cooperativa.

No obstante, en este contexto se han llevado a cabo iniciativas que contribuyen a la transformación de esta cultura profesional, dando paso a nuevas formas y lenguajes basados en la cooperación (Lieberman, 1995). Así se manifiesta a través de las numerosas experiencias de coordinación docente para el desarrollo de trabajos interdisciplinarios (Ochando, Pou, García y Bertomeu, 2008; Monreal y Terrón, 2009; Pacheco, La Rubia y Sánchez, 2009; Pou, 2009; Diz y Jurado, 2009; Sánchez, Fraile, Frechoso, Bachiller, Carrera y Zarandona, 2009; Pozuelos, Rodríguez y Travé, 2012; Bolarin, Moreno y Porto 2013).

Hoy en día, se da mucha importancia, al menos desde un punto de vista formal, a la coordinación del profesorado, tanto vertical como horizontal, considerada como un elemento relacional para la mejora del proceso educativo. Sin embargo en ocasiones estos vínculos se generan de manera no formal, es decir, derivan de la afinidad y de la voluntad del profesorado de coordinarse para mejorar procesos de enseñanza aprendizaje. En estos escenarios el interés del profesorado en participar en movimientos de coordinación funciona como una vía para cambiar formas de sentir y de ser, donde la docencia y las relaciones profesionales abren caminos para que el trabajo en equipo del profesorado repercuta positivamente en el aprendizaje del alumnado. Un reto de tal envergadura precisa de la

buena colaboración y coordinación entre docentes. Precisa, por tanto, de buenas relaciones profesionales tanto en el plano formal como en el no formal, de tal manera que sea posible desarrollar y asumir trabajos conjuntos y responsabilidades docentes compartidas basadas en la coordinación del profesorado.

Pero, ¿qué está ocurriendo realmente en las Universidades?

2. Método

2.1 Propósito y diseño de la investigación

El propósito central de este estudio es conocer el estado de la coordinación en nuestras universidades a través de las valoraciones y percepciones del profesorado encuestado. Para acercarnos a las vivencias y percepciones del profesorado se optó por una metodología de investigación que se puede incluir en los denominados métodos descriptivos, los cuales identifican las características de un fenómeno existente, describen la situación de las cosas en el presente y además sirve como base para otras investigaciones (Salkind, 2009). En este sentido, se trata de aportar una panorámica de lo que acontece en relación a la coordinación en las Universidades.

A partir de los datos obtenidos y siguiendo a Miles y Huberman (1984) el proceso de análisis se centró en "dar sentido" a la información textual, para ello optamos por reducir los datos en categorías, de modo que pudiéramos darle una disposición y una representación significativas que nos permitiese finalmente extraer y verificar una serie de conclusiones comprensivas de la "realidad". A partir de esa categorización se procedió al análisis de las mismas mediante el Programa de análisis cualitativo de datos MAXQDA versión 10.

2.2 Instrumento

Los datos se han obtenidos a través de un cuestionario de respuesta abierta elaborado para este estudio, estructurado atendiendo a los ejes fundamentales: dimensión de la estructura, procesos, creencias y valores y, relaciones.

A partir de estos ejes categorizamos la información en un primer bloque donde se recogen los datos identificativos de los encuestados: Facultad, Universidad, años dedicados a la coordinación, nivel de coordinación (asignatura-grupo-curso-Titulación) edad, sexo.

El segundo bloque viene referido a aspectos estructurales, donde las cuestiones planteadas se centran en torno a la percepción del profesorado acerca del nivel de cambio estructural y organizativo en el que se encuentra su Facultad, desarrollo de los mecanismos de coordinación y reconocimientos.

El tercer bloque recaba información sobre los procesos, y plantea cuestiones referidas a los cambios que la coordinación supone en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula a nivel de metodología docente.

Un cuarto bloque, referido a las creencias, valores y percepciones del profesorado acerca de la coordinación. Y, por último, un bloque, centrado en la dimensión de las relaciones donde recabamos información acerca de las dificultades que encuentran los coordinadores para coordinarse.

2.3 Participantes

La muestra quedó conformada por 15 docentes (5 hombres y 10 mujeres) de distintas universidades españolas. En concreto la unidad de muestreo fueron 15 coordinadores de titulación, curso y asignatura procedentes de 4 universidades diferentes: Universidad de Murcia, Universidad de A Coruña, Universidad de Valencia y Universidad de Granada, docentes procedentes, a su vez, de 8 Facultades diferentes.

3. Resultados

A continuación presentamos un análisis pormenorizado de los datos obtenidos utilizando como ejes las dimensiones valoradas en las distintas categorías del cuestionario.

Con los datos aportados, podemos decir que el perfil de profesores que ha contestado la encuesta se caracterizaría, en términos generales, por ser docentes, en una situación de estabilidad laboral, con amplia experiencia docente, involucrados en tareas de coordinación de manera voluntaria

A. En el bloque **dimensión de la estructura** centrada en recabar información acerca del nivel de cambio estructural, organizativo, desarrollo de los mecanismos de coordinación y, reconocimientos, encontramos una variedad de información de carácter heterogéneo que marca los diferentes niveles de implementación de la coordinación en las facultades.

- Aunque todos los encuestados reconocen que en sus Facultades se han creado las figuras de coordinación y delimitado las funciones, señalan que *“la implementación es un proceso lento y que requiere tiempo para funcionar a pleno rendimiento”* (Prof.3) y que *“es pronto para hablar de su funcionamiento, pero por lo menos hablar de esto es un buen comienzo”* (Prof.3). Desde sus funciones de coordinadores, todos consideran necesario *“introducir esta cultura, afianzarla, y naturalizarla en el marco del funcionamiento institucional, para ver cómo se puede ir mejorando y transformando para adaptarse a las necesidades de cada Facultad”* (Prof. 1 al 15).

- Las opiniones son unánimes referidas a dos cuestiones básicas: *la falta de tiempo* para la coordinación y, la ausencia de *“reconocimientos*. A este respecto manifiestan que *“deben incluirse mayores incentivos profesionales para la coordinación...el coordinador de Grado, que es el responsable de la Titulación no percibe ninguna retribución por este concepto sino que trabaja gratis “et amore”* (Prof. 1 al 15). A nivel académico tampoco está reconocida la función de coordinación, puesto que en las agencias de evaluación es más importante ostentar cualquier cargo menor de un Vicerrectorado o de un Departamento que desarrollar tareas de coordinación en los títulos que se imparten e incluso se minusvaloran estos méritos. Por tanto, manifiestan como necesario *“disponer de tiempo para el desarrollo de esta tarea, así como de las compensaciones y reconocimiento que mereciera en términos de reducción lectiva, de compensación económica o de mérito”* (Prof.1-3-4-5-6-8-11-13-15). Esa falta de reconocimiento no es sólo de la propia universidad sino también del resto de compañeros que *“menosprecian nuestro trabajo”* (Prof. 4-5-6). Es necesario que los *“coordinadores asuman un papel pro-activo, con un liderazgo real y una implicación permanente”* (Prof. 1 al 15).

- Por ello, consideran, que hay mucho que realizar a nivel organizativo y estructural, sobre todo en relación a *“clarificar bien sus funciones, para que el resto de la*

comunidad educativa las conociera y se fuese familiarizando con ellas, al ser una novedad dentro del quehacer institucional” (Prof. 1 al 15), ya que en algunas Facultades “la principal tarea de los coordinadores es asegurarse de que las pruebas de evaluación continua, sobre todo los controles, no interfieren ni entre sí, ni con la docencia del resto de asignaturas” (Prof. 2). Para ello, consideran necesario “crear estructuras cuya función no sea solo dar la impresión de que nos coordinamos, sino que promuevan una coordinación real de acciones docentes, no tanto de los aspectos administrativos y organizativos. Es necesario mayor conocimiento de lo que se hace en las aulas, y no tanto discusiones sobre horarios, aulas, infraestructuras...” (Prof. 9-10-11-13).

- Asimismo comparten la opinión de que en la actualidad en las Facultades trabajar en equipo es siempre algo voluntario en donde siempre participan los mismos. Además señalan que la coordinación “fantasma” puede ser el principal problema de la coordinación.

B. Respecto de la dimensión procesos basados en cuestiones referidas a los cambios que la coordinación supone en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula fundamentalmente a nivel de metodología docente, podemos indicar que, a nivel general, consideran que la coordinación supone cambios en la forma de trabajar en el aula.

- Diez de los profesores comentan que “de momento, me ha servido para revisar contenidos y metodologías, evitando solapamientos y asimismo, para conocer mejor a los alumnos, a través del intercambio de información con los compañeros” (Prof.1-2-5-6-7-9-11-12-14-15). Además esa coordinación les ha llevado a enriquecer su manera de trabajar, favoreciendo la incorporación “de ideas de otros profesores, donde he llevado a cabo actividades conjuntas con algunos de ellos, he usado ejemplos que pudieran guardar relación con lo que otros profesores explican en otras materias.” (Prof.7-9-11-14-15).

Asimismo señalan que la coordinación ha permitido una transición progresiva del trabajo individual al cooperativo, y de pensar en nuestro propio marco disciplinar a pensar de forma más abierta o interdisciplinar *in pro* de una enseñanza por competencias, y ello se produce en la medida en que el docente se relaciona, reflexiona y trabaja en equipo con otros. Desde ese enfoque interdisciplinar, ocho de los encuestados manifiestan que aparece la *interdependencia*. Y a este respecto manifiestan que “se debe compartir “todo” lo que nos hace reflexionar sobre este trabajo colaborativo, y que éste se ha basado en relaciones que van más allá de las relaciones formales, donde las relaciones de amistad y afinidad han jugado un papel relevante” (Prof.7-9-11-14-15).. Se “necesita cierta dosis de humildad para comprender que su asignatura no es la única del grado ni, necesariamente, la más importante” (Prof.11-13). Es decir, flexibilidad para adaptar su docencia a las necesidades del curso teniendo en cuenta la docencia de los demás.

- Por el contrario, hay algunas voces que manifiestan dificultades en el proceso de implementación de la coordinación “no ha habido cambios en la forma de trabajar en el aula, puesto que los tímidos intentos que realicé para desarrollar una mínima coordinación para evitar la multiplicación de trabajos de asignatura y sustituirlos por un trabajo integrado que fuera útil para la evaluación de distintas asignaturas no fructificó. Cada profesor prefiere sumirse en lo propio antes que embarcarse en otras iniciativas sin la menor consideración del esfuerzo que ello supone para los alumnos” (Prof. 2).

- Sin embargo, consideran que la coordinación ha fomentado el desarrollo de otras fórmulas para evaluar al alumnado. *“Hay actividades que evaluamos conjuntamente varios profesores, pues son coordinadas, como los seminarios interdisciplinarios”* (Prof.12). *“He suavizado la carga de mis tareas de evaluación continua para no cargar a los alumnos en exceso. También he planificado mejor las mismas para que no coincidan con periodos de docencia intensiva de otras asignaturas”* (Prof.2). *“El mejor conocimiento de los alumnos facilita la toma de decisiones de cara a la evaluación”* (Prof. 5-6-7-9-11).

C. Respecto del bloque, referido a las **creencias valores y percepciones** del profesorado acerca de la necesidad de la coordinación.

- Nos encontramos que los 15 profesores encuestados consideran necesaria la coordinación por una simple cuestión de racionalidad a la hora de impartir los contenidos docentes, *“puesto que los alumnos se suelen quejar, con bastante razón, de los continuos solapamientos en las asignaturas que estudian”* (Prof. del 1 al 15).

- En este sentido también manifiestan, nueve de los encuestados que la coordinación *“mejora la calidad de la formación que desarrollamos y permite que los alumnos aprendan mediante experiencias diversas y complementarias, para plantear los contenidos desde un punto de vista más interdisciplinar, para predicar con el ejemplo en una facultad de educación”* (Prof.1-5-6-7-9-11-12-14-15). Diez de los profesores puntualizan que favorece un aprendizaje por competencias, ya que las competencias que deben adquirir son objetivos de Titulación, no de una asignatura/módulo concreto. Y también que la coordinación beneficia a los estudiantes, evita saturaciones, evita duplicidades, promueve perspectivas interdisciplinarias, etc. Además consideran que *“puede ser muy positiva para el profesorado: optimiza sus esfuerzos docentes, permite obtener mejores resultados y puede ser fuente de satisfacción y de mejora”* (Prof.1-5-6-7-9-11-12-13-14-15).

- Sin embargo, y como aspecto negativo es unánime que las creencias constituyen el elemento central de las resistencias de algunos profesores al cambio que dificultan la tarea de coordinación. Manifiestan que hay profesores que *“no conciben que la docencia sea una tarea colectiva y no están dispuestos a seguir una dinámica de trabajo colaborativa. Abogan por un comportamiento individualista absoluto y es muy difícil conseguir que cambien de idea”* (Prof. del 1 al 15). El sistema tan fuertemente competitivo impulsado por las agencias de evaluación, basado esencialmente en los méritos de investigación, parece que les da la razón, pues tampoco favorece la colaboración y el trabajo cooperativo. Las creencias a cerca de la necesidad de coordinarse o no caracterizan el estilo de trabajo de los profesores universitarios muy marcado por una tradición cultural universitaria individualista.

- Aunque también opinan que *“en sus tareas de coordinación encuentran en los compañeros una ausencia de necesidad de que los problemas se resuelven mejor en un grupo. Se necesita un cambio en las creencias... un cambio cultural”* (Prof.1-5-6-7-9-11-12-14-15). En la mayoría de los casos el profesorado ha manifestado que sus compañeros parten de un concepto erróneo de coordinación y comparten la creencia que *“la coordinación consiste en anular las ideas de unos para imponer las ideas de otros y, con esta “premisa” resulta muy difícil trabajar* (Prof. 2-11-13). *No, actualmente la coordinación depende más de la voluntad de profesores que trabajan por su cuenta que por una implicación de todo el profesorado”* (Prof. del 1 al 15)

D. Y, por último, planteamos el bloque centrado en la dimensión de las *relaciones* donde recabamos información acerca de las dificultades que encuentran los coordinadores para coordinarse.

Como ya hemos visto anteriormente, esta dimensión se encuentra ligada a la estructura y a la cultura.

- En este sentido todos manifiestan que *“es difícil renunciar a un sistema con el que hemos convivido hasta la actualidad y nos ha permitido trabajar de manera autónoma, es decir, en cada una de las asignaturas ha sido el profesor responsable y/o su departamento el que ha definido los métodos y sistemas de evaluación pertinentes”* (Prof. del 1 al 15). Puede afirmarse que este es un punto débil en la implantación de los nuevos títulos. A pesar de los esfuerzos que puedan hacer los coordinadores, el hecho de no tener una estructura que respalde las comisiones de coordinación hace difícil aplicar soluciones.

- Trabajar de manera coordinada supone desarrollar un enfoque empático de las relaciones interpersonales, dado que *“los conflictos son demasiado frecuentes en este tipo de entorno laboral y es necesario procesarlos intentando que el desgaste sea el menor posible”* (Prof.11), pues se ha de *“estar dispuesto a compartir lo que se hace con los demás, dialogar, consensuar, involucrarse en tareas compartidas”* (Prof.7-9-11-14-15) y para ello, es necesario *“saber trabajar en equipo, ser humilde y entender que tenemos un proyecto común, sobre todo, empatía, asertividad, un compromiso con la institución y una concepción de la educación como una responsabilidad compartida”* (Prof.7-9-11-14-15).

- En definitiva manifiestan que en los encuentros y reuniones donde el eje central es la coordinación de las asignaturas, cursos, etc., los profesores que acuden son los mismos y los que tienen *“voluntad real de asistir y participar en actividades de coordinación”* (Pro. Del 1 al 15).

4. Discusión

Dadas las valoraciones ofrecidas por el profesorado podemos concluir que la coordinación implica cambios en las creencias, las prioridades, las expectativas, los modos de hacer y de relación en el seno de la organización, dando cabida a los nuevos planteamientos, para los cuales los docentes se han de sentir predispuestos y abiertos a las nuevas relaciones y formas de trabajar.

Como nos aportan los datos a pesar de los esfuerzos realizados se necesita una reestructuración organizativa y normativa para que el sistema funcione, como señalan Torrego y Ruiz, (2011) en la estructura departamental, y de las áreas de conocimiento ya que actúa como un lastre e impide al sistema aplicar medidas. Por ello, y corroborando nuestros datos Gallego, Redondo, Lorente y Benedito, (2011) manifiestan que la coordinación entre profesores supone una gran inversión en tiempo no reconocida en términos económico o de carrera universitaria, más allá de la más pura satisfacción por un trabajo bien hecho o el reconocimiento de los estudiantes. Un esfuerzo que como señala Barnett, (2001), supone asumir un modelo educativo formativo, integrador y constructivo que integre la visión académica, la profesional y la vital, multi y transdisciplinar, lejos de la cultura universitaria tradicional que ofrece a los estudiantes una visión fragmentada y parcializada de la realidad. Se abandona el fragmentarismo disciplinar y la división entre la teoría y la práctica en pro de una enseñanza basada en las buenas relaciones profesionales y la responsabilidad docente

compartida. La meta no es formar a los estudiantes no sólo en el conocimiento de las diferentes disciplinas, sino también en la comprensión de las mismas que les permita vivir en sociedad, de acuerdo con las expectativas que se esperan de ellos a nivel profesional, llegando a ser profesionales reflexivos, creativos y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos (Martínez y Fernández, 2005). Para ello, manifiestan que se realiza un esfuerzo para vislumbrar conexiones entre los contenidos de las nuevas asignaturas y, que todo ello ha supuesto además, realizar un intercambio de conocimientos y un aprendizaje mutuo sobre el marco disciplinar en el que se ubican las distintas asignaturas. La finalidad de este aprendizaje es la comprensión interdisciplinar de los conocimientos a través de una aproximación unitaria al conocimiento (Fernández, 1994).

Por otro lado, el profesorado encuestado hace referencia como una de las principales ventajas a nivel de desarrollo profesional y siguiendo a Marín (1975), que la coordinación supone un espacio de reflexión acerca de nuestras prácticas habituales y de nuestras costumbres más enraizadas conectadas con la especialización de los saberes, para adoptar una perspectiva de búsqueda y de apertura para el descubrimiento de nuevas formas de realizar una integración de los saberes, lo que les ha llevado a una dedicación especial y a una inversión considerable de tiempo dedicado al diálogo y al intercambio de saberes. En esa misma línea, “compartir ideas o saberes, vivencias, prácticas, experiencias e incluso nuestro propio tiempo de trabajo ha constituido una forma válida y efectiva de desarrollo profesional y organizativo en el marco de los departamentos universitarios”. Por lo tanto, se trata de un desarrollo profesional, que puede ser entendido como señala (Glatthorn, 1987) como “un proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional” (p. 31). Sin embargo, debemos tener en cuenta la poca trayectoria de trabajo en equipo que existe entre el profesorado universitario. En el marco de estas nuevas relaciones profesionales cooperativas se produce una comunicación y un diálogo que nos lleva a asumir que el enfoque interdisciplinar tiene cabida a nivel universitario, respetando en todo momento la articulación y organización de los saberes (Ruíz, Castaño y Boronta, 1999).

5. Conclusiones

Las universidades españolas se encuentran en un proceso de redefinición de una estructura formal que responda a las exigencias de la normativa establecida, con el propósito de mejorar los resultados y tratar de alcanzar los objetivos planteados en los nuevos Títulos de Grado.

Los principales retos y obstáculos que dificultan alcanzar un nivel satisfactorio de coordinación entre el grupo de profesores son los siguientes. En primer lugar, la ausencia de reconocimientos e incentivos, lo que supone una sobrecarga de trabajo. Las actividades de coordinación no se encuentran integradas en el desarrollo de la actividad docente. El hecho de que este sistema esté fundamentalmente orientado a la investigación eleva el coste de oportunidad del tiempo dedicado a la docencia y lo desincentiva.

Un segundo obstáculo, reside en las reticencias del profesor a mostrar al resto de compañeros de grupo sus métodos docentes y la sensación de tener que demostrar su profesionalidad ante el resto de profesores. Ello va unido al individualismo que caracteriza el trabajo de la mayor parte de los docentes, fomentado por una estructura organizativa rígida, las múltiples exigencias burocráticas y las desmesuradas demandas que se hacen a la carrera

docente en otros ámbitos (gestión e investigación), para poder mantener la situación laboral, que con frecuencia incitan a dejar las innovaciones docentes en un segundo plano (Bolarin, Moreno y Porto, 2013).

Sin embargo, no todo son obstáculos, la coordinación favorece el intercambio de conocimientos al entrar en conexión con otros docentes. El conocimiento en este contexto no se refiere solamente a los saberes sobre un determinado asunto, sino a la experiencia y al saber hacer. En la medida en que las relaciones contribuyan a aumentar este bagaje, se constituirán, en sí mismas, como un espacio de aprendizaje, de innovación y de desarrollo profesional y organizativo. Es decir, la relación cooperativa produce un beneficio de aprendizaje en todos los sujetos participantes, en este caso docentes, y también fomenta el desarrollo organizativo al tratarse de un tipo de desarrollo producido de forma colectiva o cooperativa, motivo por el cual se crece el profesorado pero también su contexto organizativo de trabajo. Compartir ideas, prácticas, experiencias, etc. constituyen una forma válida y efectiva de desarrollo profesional, pero también hay que tener en cuenta que, en la mayor parte de los casos, no existe un claro reconocimiento institucional del trabajo realizado en pro de la coordinación, ya sea por agentes encargados por los sistemas internos de calidad, como por el realizado por propia iniciativa individual y colectiva.

Nuestros centros universitarios deberían encaminarse hacia la conversión en comunidades de aprendizaje que se caractericen por la centralidad del aprendizaje y por la participación. Para ello, se hace necesario que el clima general del centro y su organización estén orientados de tal manera que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, convertido en el eje del centro universitario. La participación ayuda a evitar incoherencias y asumir un proyecto como propio, con la implicación de todas las personas a las que afecta, de tal manera que todo el profesorado comparta la meta global de la formación (Torrego y Ruiz, 2011). La tarea de coordinación debe asumirse como un elemento necesario que favorece la enseñanza y que, a su vez, contribuye a la “eficacia docente”.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bolarin, M.J., Moreno, M.A., Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 443-462.
- Díz, J., Jurado, M. (2009). *Actividades coordinadas entre bioestadística y zoología en primer curso de la Licenciatura en Ciencias Biológicas*. Recuperado de file:///C:/Users/PACO/Downloads/1801-1821-1-PB.pdf
- De la Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallego, J. R., Redondo, A., Lorente, R., Benedito, A., (2011). La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario. *Arxius*, 24, 119-134.

- González, M. T (2007) Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M.T Gonzalez (Coord). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*, (25-40) Madrid: Pearson Educación.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 2, 31-35.
- Hargreaves, A. (1991). Cultures of Teaching: a focus for changes, en Hargreaves, A.; Fullan, M (ed.), *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher's College Press y Cassell.
- Hargreaves, A., McMillan, R. (1995). The balkanization of Secondary School teaching. En L.S. Siskin, J.W. Litle (eds.): *The Subject in Question. Departmental organization and the High School* . (141-171). Londres. Theacher College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1997). *What's worth fightin for out there?* New York: Teachers Collage.
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/20946>.
- Hoy, W., Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring School: building fron the gruond up*. New Yok: Teachers College Press.
- Marín, R. (1975). *La interdisciplinariedad y el trabajo en equipo*. Valencia: ICE de la Universidad Politécnica.
- Martínez, B., Fernández, A., Gros, B. y Romaña, T. (2005): El cambio de cultura docente y el Espacio Europeo de Educación Superior. En, V. Esteban Chapapría (editor): *El Espacio Europeo de Educación Superior*, 95-163. Valencia.
- Mayor, C., Sánchez, M. (1999). Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. *XXI: Revista de Educación*, Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/555>.
- Mclaughlin, M., Talbert, J. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, University of Chicago Press.
- Miles M.B., Huberman A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París. UNESCO.
- Monreal, M.C., Terrón, M.T. (2009). Una experiencia interdisciplinar en Ciencias Sociales en la Universidad Pablo de Olavide. En Fargueta Cerdá, Fernández March y Maiques March (Eds.). Comunicación presentada al *V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad del s. XXI: propuestas y condiciones*. Octubre 2008. Actas del Congreso Universidad Politécnica de Valencia, CD
- Mañalich, R. (1988). Interdisciplinariedad y didáctica. En *Revista Educación*. 94. Mayo-Agosto. La Habana: 8-13.

- Pacheco, R., La Rubia García, M.D., Sánchez Villasclaras, S. (2009). Una experiencia interdisciplinar: estudio de la corrosión en nuestro entorno a través de imágenes. En Actas de la IV Reunión Innovación Docente en Química, INDOQUIM Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, CD.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Ochando, L, Pou, A., García, R. y Bertomeu, J. R. (2008). Metodologías activas en el marco del EEES: aprendizaje cooperativo basado en trabajos en equipos coordinados. *Anales de la Real Sociedad Española de Química*. 104, 2, 135-139.
- Pou, R. (2009). El desarrollo de proyectos interdisciplinarios. En *Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades*. Recuperado de file:///C:/Users/PACO/Downloads/1661-1681-1-PB.pdf
- Pozuelos, F. Rodríguez, F. y Travé, G (2012). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación *Revista de Educación*, 357. Enero-abril , 561-585.
- Rué, J., Lodeiro L. (eds.) (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, E., Castaño, N. y Boronta, J. (1999). Reflexiones sobre el enfoque interdisciplinar y su proyección práctica en la formación del profesorado. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1),270-275.
- Salkind, N. J. (2009). *Exploring research* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sánchez, M.T., Fraile, E., Frechoso, J.C., Bachiller, J. M., Carrera J., Zarandona J. M. (2009). Experiencias de colaboración a través de proyectos interdisciplinarios. *Revista d'Innovació Educativa*, 3, 52 - 61.
- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina*. Barcelona: Granica, S. A. Sánchez Santamaría.
- Torrego, L. y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 121-144. Recuperado de <http://www.aufop.com>.
- Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.

DISPOSICIÓN NORMATIVA

- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica /2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89 Viernes 13 abril 2007.
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE núm. 303. Publicado el martes 20 diciembre 2005.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm.161. Publicado sábado 3 de julio de 2010.