

## La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado

Luis TORREGO EGIDO

Cecilia RUIZ ESTEBAN

Correspondencia:

Luis Torrego Egido

Correo electrónico:  
ltorrego@pdg.uva.es

Teléfono:  
+34 921 11 22 94

Dirección postal:  
Departamento de Pedagogía  
Escuela Universitaria de Magisterio  
Universidad de Valladolid  
Plaza Colmenares, 1  
40.001 - Segovia

Recibido: 14/09/2011  
Aceptado: 25/10/2011

### RESUMEN

El propósito de este artículo es proporcionar un análisis reflexivo acerca del papel de la coordinación docente en la implantación de los nuevos grados. Asumir la necesidad de coordinación docente supone un cambio de cultura universitaria: pasar de una cultura anclada en el individualismo a una cultura basada en la coordinación de la docencia como responsabilidad compartida. Nos servimos de entrevistas realizadas a personas responsables de la coordinación de los grados en diferentes universidades para analizar la problemática que se ha producido para los coordinadores en la implantación de los grados. Se concluye con una serie de recomendaciones para mejorar la coordinación de los títulos.

**PALABRAS CLAVE:** *Coordinación, Competencias docentes, Profesorado universitario, EEES.*

## Coordination of Teaching in the Implementation of the New Degrees

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to provide a thoughtful analysis of the role of teaching coordination in the implementation of the new degrees. Assuming the need for coordination involves a change in university culture: moving from a culture rooted in individualism to a culture based on the coordination of teaching as a shared responsibility. We use interviews with degree coordinators at different universities to analyze the problems that occurred to them in the implementation of the degrees. It concludes with some recommendations to improve the coordination of university degrees.

**KEY WORDS:** *Coordination, Teaching skills, University teacher, EHEA.*

## Exigencias y retos docentes en el EEES: entre las oportunidades y las amenazas

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está trayendo consigo cambios sustanciales en la forma de abordar el proceso de enseñanza. En las declaraciones que avalan dicho proceso se acentúa el trabajo autónomo del estudiante o, en otras palabras, la carga de trabajo no presencial (DÍEZ, GARCÍA, & IPDDA, 2010; TOUS & AMORÓS, 2007). También se pone de manifiesto la importancia de enfatizar la adquisición de competencias (PALMER, MONTAÑO & PALOU, 2009). Las competencias se entienden como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol relacionada con el ámbito particular de trabajo que integra conocimientos, habilidades y actitudes (CARRERAS & PERRENOUD, 2005). En esta línea, como señalan Palmer y col. (PALMER *ET AL.*, 2009), el aprendizaje por competencias no se orienta al mero desempeño inmediato de habilidades, sino que contempla la educación integral del estudiante, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes o compromisos personales, que van del saber y saber hacer al saber ser o estar (MORIN, 1999).

Estamos sirviéndonos del concepto de *competencias* en la acepción holística que se recoge en el documento DeSeCo (OCDE, 2003), pues las plantea como un conocimiento activo, aplicado, no meramente acumulado, que atiende a las implicaciones que pueden tener las herramientas cognitivas para entender mejor la complejidad del mundo en que vivimos en todas sus manifestaciones desde las ciencias a las humanidades pasando por el arte.

Desde ese punto de vista, como señala Perrenoud (2004), el enfoque por competencias es un camino para retomar con seriedad una problemática antigua: la de la *transferencia de conocimientos*. Por eso, Pérez Gómez (2010) afirma que el verdadero objetivo de la intervención educativa ha de ser la construcción del pensamiento práctico, de las competencias o cualidades humanas, que orienta y gobierna la interpretación que se realiza sobre la realidad y los modos de intervenir sobre la misma. En la sociedad contemporánea, los individuos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre. Esto provoca que el reto de la formación sea superar la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento o, dicho en otras palabras, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad y a transformar ese conocimiento en una capacidad práctica para elaborar y desarrollar el proyecto vital, personal, social y profesional.

Como antes señaláramos, la necesidad de adaptar los estudios al EEES ha supuesto un acicate para experimentar con nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (DE LA FUENTE, MARTÍNEZ, PERALTA & GARCÍA, 2010). Estos cambios en los enfoques de aprendizaje se relacionan a su vez con cambios en la percepción de dicha enseñanza. Para añadir complejidad al tema, es conocido el efecto diferencial que tienen diferentes enfoques en distinta tipología de estudiantes y sus efectos igualmente distintos en los resultados (satisfacción y rendimiento) (BERBEN, PICHARDO & DE LA FUENTE, 2007; DE LA FUENTE *ET AL.*, 2010; NAVARIDAS, 2002; PICHARDO, BERBÉN, DE LA FUENTE & JUSTICIA, 2007).

Además, el desarrollo del EEES pasa por un cambio sustancial en el enfoque dado a la actividad docente. El profesorado ha de centrarse en el entrenamiento y adquisición de competencias; los estudiantes deben incidir en el trabajo continuado, en respuesta a un proceso de evaluación también de carácter continuo. Todo cambio requiere un reajuste. En algunos casos, sus repercusiones son positivas y se derivan de aspectos como la mayor interacción con los estudiantes, la posibilidad de plantear tareas más prácticas e innovadoras, la utilización de las TIC... Sin embargo, otros efectos no parecen tan positivos: incremento sustancial en la carga de trabajo de los estudiantes, incremento igualmente importante de la carga de trabajo del profesorado o carencia de recursos humanos, técnicos y de espacios para dar respuesta a las demandas de unas titulaciones adaptadas a Bolonia.

Podría resumirse, pues, que el proceso de Bolonia se debate entre unas oportunidades de mejora representadas por la preocupación por el aprendizaje del estudiante, el fomento de la naturaleza tutorial de la docencia, la insistencia en la diversificación de los métodos de enseñanza frente a la tradicional omnipresencia de la lección magistral, la apuesta por la evaluación formativa, la exigencia de grupos más reducidos de docencia o el énfasis en el componente práctico de los aprendizajes... y, frente a estas posibilidades, unas amenazas a las que puede sucumbir esta reforma: la interpretación burocrática de cambios superficiales, la mera declaración de principios desligados de la práctica y la aplicación de criterios economicistas a la dinámica universitaria, que queda así subordinada a las orientaciones de rentabilidad y mercantilización (FERNÁNDEZ, RODRÍGUEZ & RODRÍGUEZ, 2010).

Para resolver ese dilema, esencial para nuestro futuro no sólo universitario, sino también social, es fundamental la configuración de la docencia. El papel dinamizador del proceso formativo, que debe

asumir el profesor, es puesto de manifiesto en numerosos estudios (FANDOS & GONZÁLEZ, 2007). En términos negativos se expresaba hace décadas Benedito, quien indicaba que uno de los motivos del fracaso escolar a nivel universitario es la decepción de los estudiantes ante la calidad de la docencia y por la nula relación interpersonal con el docente (BENEDITO, 1983). Abundando en esta idea, es importante tener en cuenta que la actitud del profesor tiene un impacto significativo en el proceso de aprendizaje del estudiante, puesto que dicho agente educativo no sólo controla lo que hace el estudiante en clase (escuchar, hacer un ejercicio, etc.), sino también cómo estudia y trabaja en su casa o en otros lugares cuando prepara exámenes y tareas. Así pues, la evaluación tiene un impacto directo como estrategia docente para conseguir aprendizajes de calidad (NAVARIDAS, 2002).

### **La coordinación, una necesidad para una tarea colectiva**

Por lo dicho podemos afirmar que la construcción del EEES comporta grandes transformaciones que hay que asumir tanto desde el punto de vista de la gestión académica como de la intervención docente en las aulas. Los cambios necesarios en la docencia no son posibles sin la acción coordinada del equipo docente implicado. Desde esta perspectiva, surge la figura de los *equipos docentes* como órganos de coordinación que permitirían el éxito de la reforma universitaria que se está llevando a cabo en España. Éstos deben ser capaces de institucionalizar la coordinación docente como estándar de calidad de las nuevas titulaciones y, en este contexto, promover a éstas como proyectos colectivos globales que forman nuevos profesionales, capaces de responder a las exigencias laborales actuales (RUÉ & LODEIRO, 2010). En definitiva, las tareas de coordinación asumen en este escenario una dimensión muy importante.

No tenemos tradición en la Universidad española de coordinación más allá de aspectos puramente formales, como la secuenciación de las asignaturas o el establecimiento de los horarios. Nuestras licenciaturas y diplomaturas se constituían como una sucesión de asignaturas independientes y estancas entre sí, que provocaban fragmentación artificial de los campos de estudio, programaciones desiguales, solapamientos de contenidos y lagunas en las enseñanzas, sin contar con que se dejaba al estudiante la difícil tarea de integrar todo el conocimiento adquirido y aplicarlo a una realidad laboral a veces muy distante de los contenidos impartidos en la Universidad. Y, sin embargo, el rumbo que exige el EEES al definir los *perfiles profesionales* de cada título o de cada especialidad obliga a que el profesorado de cada curso, de cada titulación, tenga que coordinarse con sus colegas para diseñar un proyecto formativo común (DE LA CALLE, 2004).

La imprescindible organización de los estudios universitarios en conjuntos de enseñanzas conectadas entre sí conducentes en su conjunto a la adquisición de unas competencias (genéricas y específicas) exige la coordinación de la docencia a varios niveles. El primer nivel sería la coordinación de una asignatura impartida por varios profesores (o equipo docente). La escala asciende en los siguientes niveles: materia, cursos, ciclos, titulaciones, facultades y universidad (VILLA, 2006).

Las razones fundamentales de la importancia de la coordinación son muchas. Entre ellas, aportamos las siguientes:

- Es un elemento clave del proceso de enseñanza–aprendizaje por competencias ya que, para la adquisición de las mismas por parte de todos los estudiantes, es imprescindible la colaboración de todo el profesorado.
- La implantación de los ECTS requiere una relación coherente y fructífera del profesorado de toda titulación para unificar y coordinar criterios en el volumen total de trabajo exigido al estudiante y en la adecuada distribución temporal del mismo.
- La implantación de los ECTS exige una colaboración entre todos los profesores, ya que la enseñanza debe entenderse como una tarea colectiva. Por otra parte, cuando se crea la cultura de colaboración en los centros, a través del trabajo en un proyecto colectivo, aumenta el grado de satisfacción personal del profesorado y disminuye la preocupación de abordar el cambio individualmente.

Por todo ello, coordinar debe entenderse como armonizar, no igualar; es decir, no todos los docentes debemos hacer lo mismo, sino que cada uno debe contribuir, desde su aportación, a que el resultado global sea el mejor posible. Además, la coordinación exige que todo el profesorado de una titulación sea y actúe como un equipo docente, 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.

Con el objeto de lograr la mayor eficacia en la labor de coordinación, debemos distinguir ámbitos de coordinación: verticales, que harán posible que se sigan las directrices de las instancias coordinadoras (aunque éstas deben tomar acuerdos de manera consensuada) y horizontales, 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.

Los modelos y estrategias de coordinación han de atender a procesos formales de toma de decisiones, lo que conduciría a un tipo de coordinación planificada y con un cierto carácter de prescripción. La coordinación también ha de tener en cuenta los contactos informales y la comunicación cotidiana del profesorado. Ambos procedimientos parecen necesarios para abordar la complejidad de la docencia. En todo caso hay que tener en cuenta lo que señalan los estudios al respecto: es muy difícil modificar la tendencia al individualismo de los docentes, sobre todo en lo que se refiere a la concreción de las prácticas de enseñanza–aprendizaje, convertidas en un baluarte de la autonomía y discrecionalidad del profesorado (ZABALZA, 2000).

## **Análisis de las opiniones y valoraciones de coordinadores y coordinadoras**

Con el fin de poder llevar a cabo un análisis de la situación real de nuestras universidades, hemos realizado entrevistas a coordinadores de varias universidades. Nuestra intención no es desarrollar un estudio sistemático, sino más bien corroborar la percepción de los autores sobre la coordinación docente en la Universidad española actualmente. En concreto, se ha entrevistado a doce coordinadores y coordinadoras de titulación y de curso, de cuatro universidades diferentes: Universidad de Murcia, Universidad de Valladolid, Universidad de Granada y Universidad Autónoma de Madrid.

Nos servimos de lo que McKernan (2001: 149–150) denomina entrevista estructurada, pues hemos dispuesto de una lista de preguntas específicas, aunque junto a las preguntas que se hacen a todas las personas entrevistadas, se permite a éstas plantear problemas y preguntas que pueden surgir.

Con el fin de determinar la percepción de los responsables a distintos niveles, recogimos su opinión sobre la coordinación de curso y de titulación, estructurando la información en torno a once aspectos que nos parecieron clave en la implantación de los Grados y el posterior desarrollo de los mismos:

### *1. Aspectos positivos y negativos de la implantación del título*

La valoración global de la implantación de los títulos por parte de los coordinadores es moderadamente positiva. Entre los factores positivos las personas entrevistadas destacan, precisamente, la mayor coordinación por curso y por materias, así como una mayor transparencia de las actividades de enseñanza para el alumnado y el profesorado. En las respuestas aparece también el reconocimiento del aumento de la implicación del profesorado en la mejora de la enseñanza. En particular, en los títulos de Maestro, se señalan como positivas:

*“La posibilidad de ver realizadas algunas aspiraciones–reivindicaciones, tantas veces planteadas, en relación con esta titulación: duración de los estudios, ampliación del período de Prácticum, presencia de determinadas materias, etc.”*

Por otro lado, los factores negativos de la implantación de los nuevos títulos que más aparecen en las respuestas son la inercia de parte del profesorado para seguir con el modelo de enseñanza anterior, lo que ha generado problemas y enfrentamientos entre colegas, la inadaptación de las normas universitarias al EEES, las dificultades para la evaluación de algunas competencias, la imagen negativa de los nuevos títulos de Grado (no en el caso de las diplomaturas que han pasado a ser estudios de Grado) y las condiciones de implantación de las nuevas titulaciones, que dificultan la realización del proyecto (demasiados estudiantes, demasiado profesorado no vinculado, infraestructuras no del todo adaptadas, rigidez organizativa, etc.).

### *2. Implicación del profesorado*

En opinión de las personas entrevistadas el profesorado de los primeros cursos se ha implicado mayoritariamente; sin embargo, en cursos superiores la implicación es menor. Resulta destacable la inclusión de un nuevo nivel educativo, los másters, con una larga trayectoria acumulada en el resto de los países europeos pero con escasa tradición en España.

Las valoraciones han de realizarse en función de cada centro, pues frente a respuestas positivas, encontramos otras que no lo son tanto. Puede comprobarse en estas dos opiniones diferentes sobre la implicación del profesorado:

*“Alta. En general, el profesorado se esfuerza, intenta hacer las cosas bien, llevar a la práctica las decisiones que se toman...”*

*“Básica. Excepto los tutores de grupo.”*

### *3. Los cambios en la estructura y planificación de los estudios que han supuesto los Grados y su incidencia en la mejora de la formación de los futuros egresados*

A juicio de las personas responsables de la coordinación, la estructura y planificación de los estudios ha mejorado de forma sensible. Ello significa que la formación integral de los futuros egresados mejorará, aunque es probable que el nivel de conocimientos disminuya. Pero en las respuestas también se refleja la percepción de que para sectores importantes de profesorado estos cambios van a producir una disminución generalizada en el nivel de conocimientos de los egresados. Además, se teme a las imposiciones económicas que puedan realizarse en el proceso de implantación de las nuevas titulaciones:

*“Yo creo que hay una mejoría en la estructura del plan de estudios y estoy convencido de que se traducirá en una mejor formación, si no lo impide la política del coste cero y de los recortes.”*

### *4. Cambios metodológicos (el número de estudiantes en el aula, el número de sesiones prácticas, la aplicabilidad de las enseñanzas, la enseñanza por competencias...)*

Los cambios más importantes se han dado en actividades prácticas de tutorías y seminarios (en ambos casos con menos estudiantes por aula). Las prácticas de laboratorio o en salas de ordenadores son similares a las anteriores pero más coordinadas. El número de estudiantes por aula se ha reducido en algunas universidades y las clases son más prácticas. Se hacen más trabajos interdisciplinares. Sin embargo, en esta cuestión, como en todas, hay que tener en cuenta las situaciones diferentes que se generan en los distintos contextos (universidad y centro). Como señala una coordinadora interrogada por la presencia de cambios metodológicos:

*“Sí los ha habido. La organización académica que distribuye los tiempos presenciales en agrupamientos de teoría, práctica y seminario ha facilitado, en algunos casos, y obligado en otros, a plantear estrategias metodológicas diferentes a las que tradicionalmente se venían empleando. De hecho, se constata que la lección magistral ha dejado de tener la exclusividad que tenía hasta no hace mucho tiempo, incluso cuando se trabaja con grupos numerosos.”*

### *5. Cambios en los sistemas de evaluación*

La evaluación tiende a realizarse de forma continua y se muestra una predisposición evaluar a través de las diferentes actividades de enseñanza. Según manifiesta alguna coordinadora, este cambio es lento, pues la ponderación del examen tradicional tiene un peso relativo que varía entre el 60 y el 80% de la calificación final. Siguen existiendo problemas para hacer una evaluación basada en competencias. Este progreso hacia una evaluación continua no deja de encontrar resistencias, aunque se acompañen de inevitables avances, pues, como señala una de las respuestas:

*“Justificado desde múltiples razonamientos, el examen escrito tradicional sigue siendo el instrumento de evaluación predominante, lo que pone de manifiesto, a veces, algunos desajustes entre la forma de enseñar y la forma de evaluar. Si ha cambiado, para bien, la concreción, publicidad y explicitud de los criterios de evaluación de aprendizajes de las diferentes materias.”*

### *6. Mecanismos de coordinación entre el profesorado*

De momento no existe cultura de coordinación. Siguen produciéndose solapamientos y las actividades interdisciplinares son casi siempre inexistentes.

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 y coordinadoras, el hecho de no tener una estructura que respalde las comisiones de coordinación hace difícil aplicar soluciones. La estructura departamental y de áreas de conocimiento actúa como un lastre e impide al sistema aplicar medidas. Sería necesaria una reestructuración organizativa y normativa para que el sistema funcione.

Existen mecanismos de coordinación horizontal (por cursos) que funcionan en la mayor parte de los casos. No se ha resuelto la coordinación vertical, aunque en los departamentos se está avanzando dentro de las materias que son de su competencia.

Lo precario e inestable de la situación se manifiesta en estas palabras:

*“Existe la intención de coordinarse y de establecer determinados mecanismos. Pero en realidad no funcionan con efectividad más allá de algunas iniciativas personales de carácter puntual y no generalizables. ¿Razones? Varias: la mal entendida libertad de cátedra, la falta de tiempo, las dificultades para trabajar en equipo en algunos casos, la inconcreción normativa...”*

7. *Satisfacción con el desarrollo del Grado de los siguientes agentes: el profesorado, los estudiantes, el personal de administración y servicios (PAS) y los responsables académicos*

Esta cuestión refleja otra vez que los escenarios son diferentes en función de la universidad y el centro de que se trate. Para algunas personas encargadas de la coordinación, el profesorado y los responsables académicos son más escépticos con el desarrollo de los grados por razones, en muchos casos, diferentes; para otras, son precisamente los responsables académicos los que muestran un mayor grado de satisfacción. En las respuestas se dice que el profesorado, en general, está agotado por los continuos cambios y también desmotivado y agobiado por la burocracia, pero también se argumenta que hay una mayor satisfacción en los docentes por la cercanía a los estudiantes y por los cambios introducidos en la enseñanza.

Los estudiantes están más satisfechos en la medida que conocen bien los cambios respecto al modelo anterior y por el hecho de que aumenten las interacciones entre ellos, y se quejan de la falta de coordinación del profesorado y del aumento de los trabajos prácticos que han de realizar. El PAS no muestra cambios significativos, pero quizás ese estado estático sea sólo una apariencia, pues como dice uno de las coordinadoras:

*“Desconozco el grado de satisfacción del PAS en general. Algunos de ellos me han manifestado su descontento con la escasa información que les transmitimos. Además, no hemos sabido implicar adecuadamente a este colectivo en el desarrollo de los grados.”*

8. *Resultados académicos y Sistema de Garantía Interno de la Calidad (SGIC)*

Las respuestas indican que estamos obteniendo mejores resultados académicos que con las licenciaturas, y que en el caso de las diplomaturas hay muchas diferencias entre unas asignaturas y otras. Casi todas las personas implicadas en la coordinación afirman que es todavía pronto para hacer una valoración definitiva sobre los resultados académicos en los Grados.

Con respecto a la implantación del SGIC, se afirma que va con retraso respecto de la implantación de los Grados (se indica que faltan medios) aunque tiene una influencia positiva en la mejora de los resultados. No obstante, hay un adjetivo que aparece en las valoraciones de los coordinadores para caracterizar los SGIC diseñados en los Grados: son burocráticos.

*“El sistema de Calidad es muy burocrático y ayuda poco. Son mejores las reuniones de coordinación que hacemos por nuestra cuenta.”*

9. *¿Cómo valoras el reconocimiento de tu tarea por parte de la administración universitaria? ¿Cómo valoras el apoyo a tu gestión como coordinador o coordinadora?*

Algunas respuestas a estas preguntas así planteadas señalan que el reconocimiento por la administración universitaria es limitado. La falta de recursos económicos para reconocer el trabajo de coordinación en los diferentes niveles puede ser una de las razones. Otras respuestas son más contundentes, como estas dos:

*“Por parte de la Universidad, esta tarea está poco reconocida y valorada. Creo que se deberían delimitar mejor las funciones que corresponden a las comisiones de grado, que deben ser las unidades gestoras de los grados, que lideren el cambio y se aproximen al profesorado.”*

*“No existe reconocimiento; la tarea se hace por implicación personal.”*

10. *Valoración global del desarrollo del título*

Se puede hacer un balance global y el resultado del mismo es que coordinadores y coordinadoras valoran positivamente el desarrollo de sus títulos. Sin embargo, si se profundiza en las valoraciones nos encontraremos con referencias a la complejidad y dificultad de la puesta en marcha de los grados, características presentes no sólo en su implantación, sino durante todo el proceso de elaboración de los mismos. También se alude a la implicación del profesorado en la elaboración de las guías docentes y, como factores negativos, a la dedicación a tiempo parcial de buena parte del profesorado, lo que genera cambios de horario y dificultades para la necesaria coordinación y también a la presencia de numerosos grupos del mismo título (una de las personas afirma que en su centro hay siete grupos por curso en el título de Maestro en Educación Primaria). Una respuesta bastante completa es que la emite uno de los coordinadores:

*“Mi nivel de satisfacción es únicamente “Regular”.*

*“Positivo: el cambio de asignaturas en el plan de estudios, la duración de cuatro años que ahora tiene la titulación, la mayor relación con la práctica, los cambios en la evaluación.”*

*“Negativo: el alto grado de improvisación existente, la cuantía excesiva de profesorado asociado, las instalaciones y recursos poco adecuados, la falta de reconocimiento y de regulación de las instancias de coordinación.”*

#### *11. Motivos que llevan a asumir la coordinación*

La explicación de los motivos genera, en primer lugar, un muestrario de los diversos caminos que llevan a asumir la coordinación de una titulación, entre los que pueden citarse los siguientes: a) en algunas facultades estas tareas de coordinación son asumidas por los integrantes de los equipos directivos o decanales; b) en otras ocasiones, es la confianza de ese equipo decanal o directivo la que lleva a la persona a asumir la coordinación; c) en ciertos casos, profesorado novel asume estas funciones porque es importante para conseguir la acreditación a profesor titular, y d) hay otras razones que se asientan siempre en la implicación del profesional que asume esta responsabilidad en la propia titulación anterior o en alguno de sus aspectos: la coordinación del Practicum, la participación en un grupo de innovación docente...

Alguna respuesta es más indeterminada, pese a su sencillez:

*“Diría que por ingenuidad o por amor al arte, o quizás porque siento un compromiso que otras personas no sienten.”*

En general, se ha percibido en las entrevistas que la puesta en marcha de los nuevos Grados ha tenido muchos problemas de coherencia y coordinación docente, aspectos que aún no se han resuelto en muchas universidades. Hay una sensación frecuente de fragmentación y descoordinación de las distintas áreas y profesorado interviniente. Ya durante el proceso de verificación de títulos, muchas memorias de los planes de estudio recibieron la siguiente recomendación: *“Se recomienda especificar los mecanismos de coordinación docente”*.

Se han encontrado escasísimos ejemplos de actividades interdisciplinares, realizadas mediante la colaboración de profesorado de distintas asignaturas. Sin embargo, es evidente que se producen muchos solapamientos de contenidos entre las diferentes asignaturas de un mismo y de distinto módulo.

Un factor que debe tenerse en cuenta es el número de profesores que imparte una asignatura: cuando en una misma asignatura intervienen varios profesores, los problemas de solapamiento y de falta de coordinación tienden a aumentar.

También se ha constatado que, en los planes de estudio organizados en módulos, la coordinación dentro de cada módulo es mejor que la existente entre los distintos módulos y de éstos con el Practicum. Esta última coordinación es muy importante dada la necesaria interacción teoría-práctica para la formación de los futuros docentes.

## **Conclusiones y propuestas para mejorar la coordinación**

La Universidad es una organización docente y en ella se valoran especialmente la iniciativa y la creatividad, pero esta valoración ha de extenderse también a otras dimensiones que no han sido apreciadas del mismo modo, pero que son muy relevantes en el momento actual: la capacidad de trabajar en equipo y de responsabilizarse de los asuntos comunes. La responsabilidad compartida, la construcción de la confianza entre colegas, la exigencia y la cooperación son rasgos que deberían

definir a los equipos docentes, pero la realidad muestra un claro contraste con esas características, pues la observación de nuestros centros universitarios nos dice que hay una presencia importante del individualismo, de las relaciones burocratizadas, de la inconexión entre instancias diversas.

La situación que hemos descrito exige un cambio en nuestras universidades. Ese cambio ha de ser muy amplio, pues tiene que referirse a la estructura, al contexto, a los procesos formales y también a los procesos informales. Señalamos, a continuación, algunos rasgos que han de tenerse en cuenta en las modificaciones que se realicen.

La coordinación ha de abarcar a toda la institución universitaria. Hemos visto, por ejemplo, que hay responsables de la coordinación que se lamentan de la inexistencia de una normativa flexible y actualizada a la nueva situación generada por la implantación de los Grados. Por eso es necesario que exista alguna comisión o que se organice la estructura de tal modo que no se descuiden aspectos que afectan a toda la Universidad, como la consecución de las competencias transversales de universidad en todos los títulos o la revisión y aplicación de la normativa propia adecuada a la realidad generada por la implantación de los títulos (normas de permanencia, reglamento de exámenes...). También hay que cuidar la coordinación en los centros con más de una titulación, de modo que existan mecanismos y se generen procesos que ayuden a la coherencia en las actuaciones dentro de cada uno de los estudios.

Hemos comprobado que existe una necesidad de reconocimiento efectivo de las tareas de coordinación para el profesorado que asume esa responsabilidad. La coordinación docente no puede ser una tarea más que recae, sin ningún otro tipo de consideración, en las espaldas del profesorado, máxime si tenemos en cuenta quiénes son los coordinadores y coordinadoras: mayoritariamente personas que muestran una gran implicación en sus titulaciones, que asumen un compromiso con los asuntos colectivos o que ya desempeñan otras tareas académicas.

La coordinación sólo puede realizarse en unas condiciones determinadas. No puede funcionar la coordinación docente allá donde tampoco puede hacerlo la docencia. La masificación es un enemigo determinante de la enseñanza de calidad que se propugna y es, en tiempos de esta denominada crisis, una tentación muy fácil que debe ser evitada. Se observa también la presencia creciente en los centros universitarios de una mayor proporción de profesorado con dedicación a tiempo parcial. Este crecimiento, que deriva en una precarización del trabajo en la Universidad, puede dificultar muy seriamente los procesos de coordinación.

La coordinación tiene que ser apoyada por la formación del profesorado. No existe tradición en la que sujetar el funcionamiento de auténticos equipos docentes en los centros universitarios y la constitución y el desarrollo de los mismos exige un apoyo que se base en procesos de formación que, dadas las necesidades de coordinación docente, en muchas ocasiones han de ser no sólo individuales, sino también colectivos.

La coordinación interna, paradójicamente, puede ser apoyada mediante la conexión externa a través de la participación en redes de intercambio. Las redes pueden tener objetivos muy variados y ser de muy diversos tipos: redes de información, de innovación, de evaluación o de colaboración. Estas redes, que se basan en la voluntariedad, tienen la ventaja de hacer posible el intercambio de experiencias, iniciativas o datos que enriquecen la marcha de las titulaciones y ayudan a descubrir caminos para la mejora de los Grados.

La estructura departamental de la Universidad no facilita la coordinación docente, por tanto resulta imprescindible generar otra estructura –llámese Comisión Académica o Comisión de Coordinación– (dotada de funciones orgánicamente) que al menos se ocupe de las siguientes funciones:

- Coordinar los contenidos de las diferentes materias, de manera que no se produzcan solapamientos ni grandes lagunas que impidan el correcto desarrollo de competencias por parte del estudiante.
- Velar por el cumplimiento de las guías docentes.
- Coordinar todas las actividades docentes de las asignaturas y la carga de trabajo del estudiante.

Los coordinadores y coordinadoras de curso han de velar especialmente por el intercambio de información entre todo el profesorado que imparta docencia en un curso de una titulación; además, ha de potenciar la realización de actividades interdisciplinares que faciliten la integración de conocimientos por parte de los estudiantes.

Finalmente, en el caso de una materia concreta, recae en la coordinación la responsabilidad de procurar la actuación coherente del equipo docente, comenzando por el diseño de la guía docente. Podemos avanzar en la concreción:

- Debe evitarse la atomización que se produce cuando varios docentes imparten una misma asignatura sin la coordinación suficiente.
- Es recomendable la formación de equipos estables de profesorado para asegurar la coordinación, coherencia e integración de las materias. Con equipos estables no nos referimos únicamente a la permanencia en sucesivas ediciones del mismo profesorado, sino también a un trabajo conjunto para identificar metodologías y criterios de evaluación que contribuyan a la más adecuada y coherente formación inicial de los estudiantes y que eviten el solapamiento entre materias y garanticen que se cubre el abanico de competencias propias del título.
- Es preciso diseñar y garantizar el funcionamiento de estructuras de coordinación. Para ello son importantes las figuras de los coordinadores y las sesiones de coordinación. En esta estructura de coordinación y en las sesiones que se lleven a cabo es conveniente garantizar la presencia de representantes de los estudiantes, así como de los tutores profesionales de prácticas. Ha de evitarse que las estructuras y sesiones de coordinación se conviertan en meros procesos rutinarios o burocráticos.
- Parece adecuado fomentar el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de carácter transversal y multidisciplinar que, válidas para asignaturas distintas, desplieguen experiencias de aprendizaje que permitan, por parte de los estudiantes, la adquisición de competencias de carácter transversal. Del mismo modo, es preciso fomentar la relación teoría-práctica para lo que resulta muy importante la relación con los centros de prácticas.
- La coordinación resulta fundamental incluso en la distribución temporal de actividades. Se debe cuidar la sobrecarga de trabajos o actividades demandadas a los estudiantes.

Nuestros centros universitarios deberían encaminarse hacia la conversión en comunidades de aprendizaje, que se caractericen por la centralidad del aprendizaje y por la participación. Es preciso que el clima general del centro y la organización del mismo estén orientados de tal manera que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, convertido en el eje del centro universitario. La participación facilita 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.

¿Cómo puede llegarse a este cambio que hemos descrito? ¿Qué es preciso poner en marcha para evitar la tradicional situación de individualismo docente, de solapamiento de enseñanzas, de discordancias en la formación de los estudiantes, de desconexión con la práctica? Para dar una respuesta quizás tendríamos que tener en cuenta lo señalado por Noam Chomsky:

*“No tengo una gran simpatía por la idea de que debería ponerse fin a las cosas por la fuerza; preferiría con mucho ver que se les pone fin a través de la persuasión [...] Si alguna vez debe producirse un verdadero cambio en las universidades, tendrá que ser porque la inmensa mayoría de los estudiantes y el profesorado deciden hacer las cosas de otro modo; no existe otro camino para alcanzar el cambio. El único método consiste en el esfuerzo continuado en lo relativo a la enseñanza, partiendo de que la educación en gran medida no es sino autodidáctica” (CHOMSKY, 2006: 104).*

## Referencias bibliográficas

- BENEDITO, V. (1983). “La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario”. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 24, 143–162.
- BERBEN, A.B.G., PICHARDO, M.C. & DE LA FUENTE, J. (2007). “Relationships between teaching preferences and undergraduates' learning approaches”. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 537–550.

- CARRERAS, J. & PERRENOUD, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CHOMSKY, N. (2006). *Sobre Democracia y Educación. Volumen 2: Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- DE LA FUENTE, J., MARTÍNEZ, J.M., PERALTA, F.J. & GARCÍA, A.B. (2010). “Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior”. *Psicothema*, 22 (4), 806–812.
- DÍEZ, M.C., GARCÍA, J.N. & IPDDA (2010). “Percepción de metodologías docentes y desarrollo de competencias al EEES”. *Boletín de Psicología*, 99, 45–69.
- FANDOS, M. & GONZÁLEZ, Á.P. (2007). “Evaluación de la formación y calidad de la actividad universitaria”. *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciencias de la Educación*, 32 (3), 19–32.
- FERNÁNDEZ, E., RODRÍGUEZ, H. & RODRÍGUEZ, M. (2010). “La formación inicial de profesionales de la educación. Un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del ‘capitalismo académico’”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 151–174.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Editions du Seuil.
- NAVARIDAS, F. (2002). “La evaluación del aprendizaje en el comportamiento estratégico del estudiante universitario”. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 141–156.
- OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. (Enlace web. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index>. Consultada el 23-06-2011).
- PALMER, A., MONTAÑO, J.J. & PALOU, M. (2009). “Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos”. *Psicothema*, 21 (3), 433–438.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37–60.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PICHARDO, M.C., BERBÉN, A.B.G., DE LA FUENTE, J. & JUSTICIA, F. (2007). “El estudio de las expectativas en la Universidad: Evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1), 1–16.
- RUÉ, J. & LODEIRO, L. (eds.) (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- TOUS, C.M. & AMORÓS, M.M. (2007). “Motivation in university students”. *Anales de psicología*, 23 (1), 17–24.
- 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.