

Percepción del profesorado ante un nuevo modelo educativo de intervención *

Perception of the teaching staff before a new educative model of intervention

Maite **Gómez López**
Begoña **Learreta Ramos**
Rosa **Bielsa Ramos**

Universidad Europea de Madrid (UEM)

E-mail: m_teresa.gomez@uem.es begona.learreta@uem.es
rosa.bielsa@uem.es

Resumen:

En este artículo exponemos parte de la experiencia que ha supuesto para el profesorado de primero de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) de la Universidad Europea de Madrid (UEM) la inmersión en el "Sistema de créditos de acumulación y transferencia" (ECTS) que propone el "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES), bajo una perspectiva de coordinación del profesorado durante el curso 2005-06.

La investigación-acción ha sido el marco en el que se ha circunscrito este trabajo, asumiendo un enfoque cualitativo de investigación.

El trabajo desarrollado nos pone en situación de poder valorar los efectos del cambio, las dificultades, las satisfacciones, los logros, las frustraciones, las verdaderas evidencias de las resistencias al cambio, las reflexiones que han acompañado en todo momento al equipo docente; así como las ventajas e inconvenientes de esta experiencia que ha supuesto un gran enriquecimiento personal y profesional.

Estas circunstancias nos han proporcionado un acercamiento a lo que podría llegar a ser el EEES próximamente, ofreciéndonos un criterio propio que hemos generado individualmente a partir de un trabajo colegiado y que consideramos puede resultar de gran interés para todos aquellos implicados e interesados en este proceso de cambio.

Palabras clave: Educación, Espacio Europeo de Educación Superior, Reforma Educativa, Convergencia Europea, investigación-acción.

Abstract:

In this article we expose part of what the experience of immersing in the "European Credits Transfer System" (ESCT) proposed in the "European Space of Higher Education" (ESSE) has meant for the School of Physical Activity and Sports Sciences

(CAFYD) of Universidad Europea de Madrid (UEM) first year teaching staff, under a perspective of this body coordination during 2005-06.

Action- research has been the methodology for this work, inside qualitative investigation.

Developed work has let us be able to value the effects of the change, the difficulties, the satisfactions, the profits, the frustrations, the true evidences of the resistance to the change, the staff added constant reflections; as well as advantages and disadvantages of the experience, always meaning a great personal and professional enrichment.

These circumstances have provided us an approach to what EEES is going to be very soon, bringing us our own criterion, generated individually from a team work and that we consider can be of great interest for all those implied and interested in this process of change.

Key words: Education, European Space of Higher Education, Educational Reform, European Convergence, Action- research.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas que en poco tiempo hemos visto implementarse no han obviado el ámbito universitario. La idea de globalización se ha evidenciado también en la necesidad de conseguir una "Europa del conocimiento" con unos planteamientos comunes. Bajo esta premisa se fundamenta la noción de "Convergencia europea" que últimamente envuelve el contexto universitario. Con estos planteamientos surge el concepto de "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES), un proyecto impulsado por la Unión Europea con la intención de llegar a un sistema universitario análogo, compatible y que facilite la movilidad, tanto entre estudiantes como en el ámbito laboral que se desprende de la formación superior.

Con esta idea como telón de fondo comienzan a desarrollarse distintos encuentros internacionales entre los responsables de Educación de los estados miembros, a partir de los cuales se va perfilando cada vez más la idea, se van elaborando documentos y se van concretando las fechas de implementación: La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), y Bergen (2005).

España no queda al margen de este proyecto, su implicación es un hecho desde Bolonia.

El alcance de estas propuestas de cambio se puede concretar en lo siguiente:

- Establecimiento de un sistema de créditos de acumulación y transferencia (ECTS).
- Implementación de un sistema basado en dos ciclos: grado y postgrado.
- Adopción de un sistema comprensible, transparente y comparable entre titulaciones por medio de la implantación del "Suplemento europeo al título".

- Implicaciones para el alumnado.
- Implicaciones de estas transformaciones en la actuación docente.

Las Implicaciones de estos planteamientos para el profesor/a universitario son considerables. El hecho de valorar la asignatura a partir de la carga de trabajo del estudiante y de vincular la formación con las demandas profesionales lleva indefectiblemente al traslado de protagonismo, del elemento docente del proceso de enseñanza-aprendizaje que había predominado desde antaño, al elemento discente. Este cambio de perspectiva tiene que generar la reflexión por parte del profesorado, haciéndole consciente de la necesidad de convertirse en "facilitador" del aprendizaje y dejar de ser un mero transmisor de información, porque en definitiva lo que se persigue es que el alumno llegue a ser autónomo.

Si las asignaturas hay que diseñarlas a partir de las competencias que desde el mercado laboral se perciban como necesarias para un profesional, cabe pensar que la enseñanza universitaria deberá ser más práctica, más conexas con la realidad laboral, más adaptada a la era de la tecnología en la que vivimos, donde la información aumenta a gran velocidad. El reconocer que los contenidos de las distintas disciplinas crecen, evolucionan y se dispersan en las fuentes documentales es una premisa que debe llevar al docente a replantearse su actuación. Una de las transformaciones más significativas es asumir que uno de los roles más importantes del docente sea el de diseñar y planificar la enseñanza; deberá articular todos los elementos de la programación de forma reflexiva y consensuada en muchos aspectos con el resto de profesorado de la titulación.

En cuanto a su actuación con el alumnado, quizá lo más importante sea ahora ayudarle a encontrar la información, a valorarla con juicio crítico, a interpretarla y comprenderla y finalmente, a aplicarla a su contexto profesional.

Estas premisas reclaman nuevas metodologías de actuación, lo que podríamos llamar "metodologías activas" (Benito y Cruz, 2005) capaces de generar una gran implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Estos cambios sólo son posibles de materializar en la enseñanza universitaria si el docente asume un cambio de rol en su actuación y llega a interiorizar que sus funciones deben centrarse principalmente en aspectos como: facilitar el conocimiento teórico al alumnado con el apoyo de las nuevas tecnologías; despertar el interés del estudiante por aprender por sí mismo; facilitar la comprensión de los contenidos contextualizados en la futura actividad profesional; generar materiales didácticos de apoyo que constituyan el eje vertebrador del proceso de aprendizaje autónomo por su parte; fomentar el desarrollo de competencias de distinta naturaleza que capaciten al estudiante, no sólo para la adquisición de conocimiento teórico, sino también para el ejercicio de su profesión con plenas garantías de éxito; diseñar actividades formativas que integren el conocimiento teórico con la aplicación práctica del mismo; fomentar el aprendizaje cooperativo; llevar a cabo una evaluación formativa del alumnado capaz de generar aprendizaje y con la posibilidad de

reconducir el proceso en todo momento, lo cual sólo se hace posible con un seguimiento individualizado del estudiante.

Se vislumbra que quizá la gran asignatura pendiente del profesorado sea ahora inevitable de superar, se trata de la coordinación entre los equipos docentes, con la intención de hacer posible la carga de trabajo que se le solicita al alumnado, generar nexos entre los conocimientos que se proporcionan al estudiante para que el aprendizaje sea más integrador y más acorde con la realidad laboral, se hace necesario también decidir qué competencias, de qué manera y mediante qué enseñanzas se desarrollarán en las aulas, y en definitiva, formar al alumnado de forma integral mediante una intervención compartida. Éste es el gran reto que para el profesor supone la construcción del EEES y también es enunciado por Zabalza (2003).

Las experiencias piloto que en la actualidad se están llevando a cabo en el seno de muchas universidades españolas deben suponer un importante referente a la hora de realizar los cambios de planteamiento, tanto en el nuevo diseño de las titulaciones y asignaturas así como en la implementación de las mismas; la información que pueden proporcionar a la hora de valorar el trabajo del alumnado en horas reales; o la posibilidad de dar a conocer las expectativas del estudiante hacia estas nuevas formas de aprender, así como el aporte de conocimiento referido a las mayores dificultades a las que se ha enfrentado este profesorado innovador, son importantes datos que se pueden extraer de estas experiencias. Sacarán a la luz las mejores soluciones que se han puesto en marcha para afrontar las dificultades que se han ido presentando en el proceso de cambio.

En la línea de las transformaciones que plantea la convergencia hacia el EEES, son muchas las experiencias de innovación puestas en marcha, entre las que podríamos señalar:

La brecha que abre Rué (2004) al presentar la transformación que se avecina en materia de educación superior, relativa a posibilidades de innovación, de nuevos enfoques en la formación del profesorado universitario y de diferentes paradigmas en la enseñanza universitaria. En torno a esta explicitación de las nuevas posibilidades se pueden señalar experiencias concretas:

En relación a la incorporación de metodologías activas de enseñanza por parte del profesor, la experiencia de Walter y Warhyrst (2000) centrada en el uso de los debates como método de enseñanza; o Altava y Gallardo (2004) que plantean la enseñanza en Magisterio centrada en proyectos, dando un enfoque muy práctico a la enseñanza; o el fomento del aprendizaje autónomo del estudiante a través de las guías de aprendizaje generadas por el profesorado (Rodríguez Izquierdo, 2003). O el papel de las tecnologías en la enseñanza, en la medida en que fomentan la autonomía del estudiante, como es el caso de la experiencia descrita por Carr-Cherllman (2000) centrada en comparar un mismo programa formativo universitario abordado, tanto de forma tradicional como mediante un gran protagonismo concedido a la virtualidad a través de los recursos necesarios

En cuanto a experiencias de investigación-acción en esta línea, destacamos la aportación de Bondy y Ross (1998) quienes aportan el modelo de investigación-acción desarrollado con cierta tradición en la escuela secundaria, para ser transferida a la universitaria.

Otras experiencias ya más contextualizadas muestran el trabajo colaborativo del profesorado, orientado a ofrecer un conocimiento más integrado al alumnado destacamos la experiencia de Tascón (1998), o la experiencia de una investigación-acción orientada al rediseño del currículo de los estudiantes de Radiología, desde la propia práctica educativa (Burchell, 2000); y en un sentido más cercano al nuestro podemos encontrar la investigación-acción llevada a cabo en el INEF de A Coruña con la intención de reflexionar sobre el Prácticum y mejorarlo (Toja y col., 1999).

Las razones que han motivado este trabajo se centran en poder conocer cuáles son las percepciones y vivencias de un profesorado que asume por vez primera una experiencia colaborativa, con tantas implicaciones para su actividad profesional (cambio en el proceso de planificación de sus asignaturas, en las metodologías de enseñanza utilizadas, en la dinámica de toma de decisiones e interacciones con sus compañeros, en la aceptación de nuevas tareas derivadas del propio proyecto, etc.). Por otra parte, entendimos que era muy valioso describir, asociado a los procesos de cambio que vive el profesorado, la percepción que tiene de dichos cambios, ya que en muchas ocasiones una de las barreras de la innovación es precisamente la incertidumbre que se genera en el profesorado mientras asume transformaciones en sus planteamientos docentes. Otro motivo que nos llevó a interesarnos por esto fue la posibilidad de poder comprobar las diferentes respuestas vividas en el profesorado ante un proceso de trabajo colaborativo basado en la innovación docente.

2. MÉTODO

El objeto de esta investigación ha sido la inmersión en el sistema ECTS que propone el EEES bajo una perspectiva de coordinación del profesorado. La experiencia se centró en el curso de primero de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) de la Universidad Europea de Madrid (UEM) durante el curso 2005-06, con las implicaciones que ello comportaba, tanto desde el punto de vista de la organización académica, como de los planteamientos didáctico-pedagógicos. Todos los procesos de cambio en la cultura del docente son costosas y en este centro se consideró que la inmersión en el EEES podría ser, no sólo más llevadera, sino también más eficaz, de forma colegiada.

El curso de primero de esta titulación en esta institución se compone de las siguientes asignaturas, respecto a las cuales la mayor parte de los profesores que las impartían decidieron implicarse en el proyecto: "Psicopedagogía de la actividad física y del deporte", "Teoría e Historia del Deporte", "Sistemática del Movimiento", "Técnicas y Métodos de Investigación", "Expresión Corporal", "Anatomía", y "Deportes I", que acoge a su vez a las siguientes: "Atletismo",

“Fútbol”, “Tenis”, “Baloncesto” y “Judo”; además de dos asignaturas de libre elección. El equipo docente estuvo formado por doce profesores-investigadores, asumiendo uno de ellos la figura de coordinador.

La investigación-acción se articuló en fases de diseño o planificación, implementadas mediante reuniones semanales entre el profesorado donde se decidía la actuación más oportuna relativa a la implementación de herramientas de coordinación, como en cuanto a decisiones metodológicas compartidas. Estos planes de acción se iban implementando en las aulas, cada profesor con sus grupos y semanalmente se iban revisando. Dichos proceso cíclico iba generando una recogida de datos relativa a las evidencias de las actuaciones y a las percepciones de las personas implicadas (profesorado y alumnado) en los procesos de cambio.

En su momento, se planteó el cuestionario al profesorado miembro de la investigación-acción de forma abierta con la intención de no limitar sus respuestas y de poder obtener una gran heterogeneidad de perspectivas, razones, argumentos, etc.

Hemos asumido un enfoque cualitativo de investigación por ser el que más se identifica con el proyecto que en su conjunto hemos desarrollado. La reflexión, el diálogo entre los profesores-investigadores, la descripción de los procesos y la utilización del diario del investigador han sido los elementos que han acompañado en todo momento la intervención del equipo docente. Nos posicionamos en una perspectiva de la enseñanza capaz de interpretar los procesos que se viven en las aulas y modificarlos, de generar nuevos modelos didácticos, de dar respuesta al alumnado que habita nuestras aulas, de criticar aquello con lo que no nos hemos sentido identificados, y de modificar todo cuanto esté en nuestra mano para construir el EEES con coherencia, con profesionalidad, con ilusión, y ante todo, con una visión crítica como apunta Flecha, García y Melgar (2004).

Para la exposición de las percepciones que han tenido los profesores se han utilizado cuestionarios abiertos. Un análisis de contenido de las aportaciones de los docentes ha dado como resultado la descripción de los numerosos y diferentes puntos de vista que se pretenden rescatar del sentir de los personajes implicados, lo cual pone en situación de entender el fenómeno en las mejores condiciones. Una interpretación de los datos obtenidos acompaña a tales descripciones, no pretendiendo que sean generalizables, ya que tales pretensiones no son propias de la investigación cualitativa. Es una manera de argumentar, explicar o justificar los testimonios con una coherencia propia del investigador que asume el análisis. Una perspectiva personal como la que se ofrece puede llegar a poner al lector en situación de entender mejor las intervenciones de los informantes, pudiendo o no estar de acuerdo con tales interpretaciones.

Se han utilizado en todo momento los segmentos de texto de los propios informantes, fruto de la categorización, para argumentar cada idea sin perder el contacto con la realidad respecto a la manera de manifestarse los testimonios.

Se estimó oportuno utilizar un instrumento de corte cualitativo para la recogida de datos, por considerar que éste es el que más información aporta sobre cómo se vive un proceso de cambio, en este caso del profesorado. En concreto se decidió utilizar un cuestionario con preguntas abiertas, diseñado para que a través de ellas se “tocaran” todos los temas que se estaban llevando a cabo y que eran relevantes. Este instrumento pretendió ser un diario muy pautado en el que hacer reflexionar al profesorado sobre los temas clave respecto a los que se quería obtener información. El cuestionario fue aplicado en el mes de marzo, tras seis meses de curso.

A continuación lo presentamos:

1) ¿Cómo valoras tu experiencia respecto al desarrollo de competencias en el alumnado (sobre la fase de diseño de competencias, sobre el trabajo de competencias en las reuniones, sobre tu proceso de formación relativa a competencias, sobre cómo has intentado desarrollarlas a través de tus actividades, sobre la respuesta del alumnado en este sentido, sobre el nivel de desarrollo de las mismas, sobre la utilidad que le ves, sobre las dificultades surgidas, tus interrogantes, dudas e incertidumbres al respecto.....)?

2) Describe tus experiencias previas a ésta, relacionadas con la coordinación del profesorado universitario (cómo has participado, si lo has hecho, qué se pretendía, qué se consiguió, cómo la valoras, etc.)

3) Tu análisis sobre esta experiencia de coordinación que hemos llevado a cabo (cómo has vivido esta experiencia, qué te ha aportado, cómo la valoras, dificultades, dudas e incertidumbres, ventajas e inconvenientes, perspectivas de continuación, propuestas de mejora, etc.)

El procedimiento de aplicación fue el siguiente: se distribuyó por correo electrónico y, dado que se pretendía guardar el anonimato para que el profesorado se sintiera libre en sus respuestas, la entrega fue de forma diferente. La Facultad cuenta con una unidad de datos compartida por todo el profesorado. En ella se creó una carpeta en la que introducir libremente los resultados del cuestionario, sin tener que ser identificado cada uno con el autor del mismo. Cada profesor “colgó” su cuestionario con un número correlativo según el orden en el que se iba depositando y el proceso terminó, cuando a fecha establecida, hubo el mismo número de cuestionarios que de investigadores.

El procedimiento seguido para el análisis de los datos cualitativos ha sido el análisis de contenido. Para iniciar la tarea de categorización tomamos en consideración como “unidad de muestreo” cada uno de los cuestionarios de cada profesor; como “unidad de contexto” cada una de las respuestas dadas a cada pregunta planteada y como “unidad de registro” cada una de las ideas expuestas que hacían referencia a un tema en concreto, en el seno de cada respuesta (Bardín, 1986).

Siguiendo a Pérez Serrano (1994) entendimos las categorías como unidades con base gramatical que aluden claramente a un tema, perfectamente definido, a la cual se le asigna un código.

Para la determinación de las categorías fue necesario tomar decisiones sobre el grado de generalización que debían poseer y estar siempre en consonancia con el objeto de investigación. Basándonos nuevamente en Pérez Serrano (1994) tomamos en consideración como criterios para establecer las categorías el de homogeneidad; utilidad, exclusión mutua, claridad y concreción. La manera de proceder para la determinación de las categorías fue por el procedimiento inductivo, llevándose a cabo numerosas fases de recategorización hasta que todo el texto aportado en los cuestionarios quedó sujeto a alguna categoría. En situaciones de duda respecto a la adjudicación de categoría se utilizó el criterio interjueces por el cual varios investigadores revisaron los segmentos de texto dudosos y los categorizaron por separado, confrontando las decisiones y finalmente llegando a un acuerdo razonado que incidiera nuevamente en la reflexión sobre el proceso de categorización, para depurarlo. Siguiendo a Pérez Serrano (1994) los dos niveles de análisis que se pueden llevar a cabo ante este tipo de material son el manifiesto y el latente, y en nuestro caso utilizamos exclusivamente el primero de ellos, basado en lo que está escrito, que se aborda mediante procedimientos descriptivos.

Podemos decir además, del tipo de análisis llevado a cabo, que fue de tipo semántico, centrado en los significados de los discursos, que entra en la línea del análisis cualitativo.

Hemos utilizado un análisis descriptivo, aunque también se ha llegado al nivel de la interpretación. En todo momento los argumentos se han apoyado con los propios textos de los profesores, tal y como escribieron en el cuestionario, y cada profesor aparece identificado con un número.

3. RESULTADOS

El análisis de las respuestas del profesorado dio como resultado el establecimiento de tres dimensiones diferentes, relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto del EEES:

1. Desarrollo de competencias en el aula.
2. Descripción de experiencias previas a ésta sobre coordinación de profesorado.
3. Percepción sobre la experiencia de coordinación llevada a cabo con los compañeros.

1. Experiencia respecto al desarrollo de competencias en el aula

Esta dimensión está relacionada con la vivencia, percepción y actuación del profesorado durante la fase de diseño de competencias e implementación de su desarrollo en el aula, de lo cual se habló mucho en las reuniones de coordinación. También en esta categoría se ofrece la respuesta del alumnado percibida por el docente, el nivel de desarrollo de las mismas, la utilidad que el docente le ve y las dificultades, dudas e incertidumbres que le genera.

En la Figura 1 se presenta un mapa conceptual sobre la información aportada por los profesores con relación a este tema.

Figura 1: Mapa conceptual sobre la Experiencia que ha supuesto para el profesorado el desarrollo de competencias en el aula.



a) *Percepción del profesorado*

En este caso exponemos la vivencia que ha tenido el profesorado respecto al desarrollo de competencias en el aula y la valoración que hace al respecto, tanto en sentido positivo como negativo.

El planteamiento de las asignaturas con la intención de que el alumno desarrolle las competencias que cada docente se propuso supone un cambio sustancial, tanto en la metodología de enseñanza como en la evaluación.

Esto es una transformación en la intervención docente ya que el alumno debe estar más activo y ser más participativo, lo cual supone dar paso a un nuevo modelo educativo, al que tanto el docente como el alumno no están acostumbrados.

Este proceso de cambio ha generado múltiples dudas que quedan recogidas en los siguientes testimonios:

“Siento que es un proceso nuevo para mí por lo que actúo con mucha cautela y pienso todo mucho antes de ponerlo en práctica” (P1).

“Al principio estaba un poco perdido, ya que creía que se iba a perder mucho contenido” (P4).

“Estamos dedicando mucho tiempo al desarrollo de competencia” (P2).

“Muchas veces nos queda la duda de qué vamos a evaluar o qué estamos evaluando (competencias y contenidos). ¿Estaremos dejando de lado los contenidos? (...) Parece que el bloque de contenidos puede quedar reducido y no nos dará tiempo a cumplirlo” (P2).

“Creo que el hecho de intentar desarrollar competencias en el aula hace que se invierta más tiempo en desarrollar los contenidos. Si quiero desarrollar, por ejemplo, la comunicación verbal del alumnado, ellos exponen y luego se les corrige su exposición, además de completarla; lógicamente esto lleva mucho más tiempo que si se utilizara la metodología tradicional por la que el profesor utilizaría la lección magistral” (P5).

Estas intervenciones dejan al descubierto una de las preocupaciones más evidentes que entran en juego en estos procesos de cambio. Se ha de pasar de una enseñanza centrada en contenidos a otra centrada en procesos de aprendizaje, los cuales invierten un tiempo que habrá que restar a la transmisión de conocimiento por parte del profesor hacia el alumno. La apuesta que se hace con este nuevo enfoque se centra en asumir la premisa de que los contenidos son cada vez más extensos y cambiantes y además están disponibles en numerosas fuentes de información, por lo que lo valioso pasa a ser el proceso de apropiación del conocimiento que hace el alumno, combinando el aprendizaje autónomo con el cooperativo, guiado en todo momento por el profesor. Este enfoque supone un desarrollo de competencias. El verdadero esfuerzo que debe hacer el profesor está en cambiar el modelo de enseñanza, restringiendo al máximo los contenidos, manteniendo tan sólo los básicos y fundamentales, a cambio de una formación orientada a la gestión del conocimiento por parte del alumno. Si tal adquisición no se lleva a cabo, entonces el cambio no habrá merecido la pena.

Pero no sólo las dudas surgen con relación al tiempo informado sino que a través de la opinión de los profesores podemos observar cómo durante este proceso de formación y práctica algunos de ellos han cambiado su manera de pensar y de proceder. En este caso, este docente modificó su idea inicial, basada en desarrollar numerosas competencias, y con el paso del tiempo tuvo que renunciar a esta idea en favor de una reducción de las mismas:

“He intentado abarcar demasiadas competencias y ahora hemos visto que sólo nos podemos centrar en una o dos. Está claro que hay asignaturas que lo pueden tener más fácil que otras. En mi caso, ha consistido en especificar y estructurar mejor los trabajos cooperativos; teniendo en cuenta el desarrollo de determinadas competencias” (P2).

“Con el tiempo me he dado cuenta que las competencias las desarrollamos en muchas actividades que ya teníamos programas anteriormente y que lo que no

hacíamos era evaluarlas. En las reuniones del proyecto se ha aclarado en qué consiste desarrollar competencias y cómo evaluarlas y se ha visto qué asignaturas van a desarrollar unas competencias concretas. También ha sido muy importante dejar claro que una asignatura no puede desarrollar muchas competencias porque es muy costoso y llevaría muchísimo trabajo" (P4).

"La verdad es que se ha modificado mi opinión respecto al principio del curso académico. En un principio me veía capacitado para inculcar todas las competencias, lo veía incluso fácil. Y tras muchos años oyendo hablar de competencias por aquí, y más competencias por allá, me estoy dando cuenta de las carencias que tenemos para transmitir competencias, o que yo personalmente tengo. He de decir que con todas las reuniones de coordinación, y lo que se aprende de los compañeros, estoy más preparado ahora para desarrollar competencias con mis alumnos" (P6).

Éste es un importante descubrimiento, nacido de la propia experiencia, argumento coincidente en varios profesores y que apoya la idea de crear itinerarios competenciales que definan una clara asociación entre asignaturas y competencias. La necesidad que ha sentido el profesorado de centrarse en pocas competencias es sensata y evidencia un pensamiento reflexivo respecto a lo que se está haciendo, a lo que se pretende conseguir y a lo que se espera mejorar en el proceso de cambio.

Mientras tanto, hemos encontrado otros casos en los que los docentes fueron más prudentes o conservadores y parece que tuvieron claro desde el principio la necesidad de centrarse en pocas competencias.

"La verdad es que en mi asignatura, que es muy práctica, me he fijado en pocas competencias" (P3).

"En mi caso, estoy trabajando mucho sobre la comunicación escrita y sobre el pensamiento crítico" (P5).

Muy interesante resulta la reflexión de este profesor que podría servirnos de guía en un proceso tan complejo y novedoso como el que abordamos, esclarecedor sobre todo porque parte de un proceso reflexivo nacido de la propia práctica docente:

"Otra cosa de la que me he dado cuenta, sobre todo a partir de las reuniones en las que hablábamos de competencias, es que para desarrollar realmente una competencia debe haber gran número de actividades formativas orientadas a su desarrollo, no es cuestión de hacer algo de vez en cuando. Creo que lo mejor sería que cada profesor, en función de las características de su asignatura se comprometiera con una competencia y la desarrollara de forma exhaustiva, además de evaluarla" (P5).

Se puede reconocer entre el profesorado un sentimiento de creer verdaderamente en lo que suponen estos procesos educativos aunque sin obviar las dificultades que generan:

"Reconozco que en este aspecto estoy aprendiendo y que todavía me resulta difícil poder poner en práctica estrategias que faciliten el desarrollo de determinadas competencias. Dando, en muchas ocasiones, palos de ciego" (P9).

Una de las dificultades explícitamente manifestadas en este sentido es la falta de herramientas y recursos que les permitan evaluar y les proporcionen datos objetivos sobre si se ha producido o no mejora en este aspecto y en qué medida, lo cual les genera mucha inseguridad:

“Creo que el alumnado sí mejora ciertas competencias, lo que pasa es que hacer esta comprobación resulta realmente difícil y, por tanto, aseverar que el alumnado mejora en este sentido se vuelve tan sólo una intuición” (P5).

“Jamás me había planteado seriamente que vale, que desarrollo competencias, pero ¿cómo sé hasta que punto las estoy desarrollando, y si realmente las estoy desarrollando? Pienso que este año ha sido más fructífero para los profesores el tema de las competencias que todos los que llevaba en la Universidad” (P6).

“Creo que no tengo datos para evaluar el desarrollo de las competencias” (P7).

“...pero también pienso que es un tema muy difícil de llevar para los profesores y que necesitaríamos mucha más formación sobre el desarrollo de competencias en las aulas de una forma práctica, real” (P9).

“No me siento con capacidad ni con datos para poder analizar o dar un diagnóstico sobre este tema” (P8).

Estos testimonios reclaman claramente formación del profesorado respecto al tema de la evaluación de competencias, formación que podría surgir de la propia reflexión compartida de los grupos de trabajo como ha podido ser la experiencia de este equipo docente.

Otras dificultades con las que se han encontrado a la hora de desarrollar competencias en los alumnos se han manifestado diciendo que es necesario contar con una situación de partida distinta a la actual, tanto de los alumnos como de los docentes:

“Se necesita una cultura del estudio diferente a la que los alumnos han “mamado” en el colegio y muchos años de trabajo y tradición para que los profesores lo sepamos implantar con éxito” (P1).

Como se puede ver en estos testimonios, es un cambio cultural lo que se reclama, tanto en el rol del profesor como del alumno. Esto nos podría llevar a pensar que se necesita tiempo para que el proceso se establezca y para que las partes que intervienen se acomoden a un nuevo modelo educativo. Estamos en tiempos de cambio, y eso siempre resulta difícil:

“Tengo mis dudas de la efectividad de todo esto con el alumnado, sobre todo en los primeros años” (P1).

“Lo único que nos debería importar es si el alumno adquiere una formación universitaria digna y esto no lo sabremos hasta dentro de bastantes años” (P1).

“Dudo de si las estrategias que estamos empleando son las correctas y de si actualmente están surtiendo efecto” (P9).

En algunas ocasiones, no son directamente los implicados los que manifiestan estas dudas e inconvenientes, sino que es la disponibilidad de los recursos necesarios para poder desarrollar las competencias:

“Insisten en que utilicemos el ordenador, Web, etc. y muchas veces es difícil poder acceder” (P2).

Pese a todos los inconvenientes y dificultades que se han puesto en evidencia en los testimonios de los profesores también se ha reflejado que el proceso vivido por el equipo al actuar de forma coordinada ha sido muy productivo para ellos, ya que además de la reflexión que les ha suscitado sobre el nuevo proceso de enseñanza que han desplegado, que han compartido entre todos, les ha ayudado a aclarar aspectos conceptuales, lo cual supone una autoformación. Es de sobra constatado que la investigación-acción, basada en procesos de innovación como se ha dado en este caso, es uno de los elementos más potentes para generar cambios en el profesorado, para reflexionar y para compartir (Elliot, 2000; McKernan, 2001; Latorre, 2003).

Una manifestación clara de que han aprendido es que se tiene capacidad para concretar dudas, que parecen empezar a perfilarse con claridad, e incluso en ocasiones resolverse. Nunca una duda emerge sin una reflexión previa o sin una visión crítica.

“Personalmente, tenía dudas sobre la diferencia de objetivos y competencias y con estas sesiones hemos podido aclararlas” (P2).

“El proceso de trabajo con otros profesores ha sido muy enriquecedor” (P1).

“Creo que este proceso ha sido y está siendo enriquecedor” (P2).

También ha aparecido algún testimonio que globalmente manifiesta una valoración positiva:

“Todo el tema de desarrollo de competencias en los alumnos me parece de vital importancia y no dudo en absoluto de su utilidad” (P9).

b) Propuestas de futuro

Algunos testimonios aportan ideas y sugerencias de cara a los próximos cursos y se anticipan a algunos de los inconvenientes y dificultades que podrán surgir:

“Creo que esta experiencia habrá que trasladarla a otros cursos y años y también con otras competencias” (P2).

“Si en cada curso se va sumando una nueva asignatura al desarrollo de cada competencia, finalmente se podría hablar de itinerarios competenciales y seguramente sí se podría hablar de un desarrollo de competencias” (P5).

Para este docente, la experiencia de este curso le ha permitido modificar su idea inicial sobre el desarrollo de competencias y planificar de distinta manera su actuación de cara al próximo curso:

“Además, en el proyecto docente del año que viene, no querré desarrollar todas las competencias como he querido hacer este año en mi asignatura, sino que me preocuparé de las pocas que abarque, incluso la única que abarque, hacerlo bien de verdad” (P6).

2. Descripción de experiencias previas

Esta dimensión está relacionada con las experiencias previas a ésta que han tenido los docentes, relacionadas con la coordinación del profesorado universitario. El objetivo de una pregunta en el cuestionario orientada a indagar sobre este tema fue saber si existieron, y en tal caso, conocer cómo participaron en ellas, qué se pretendía, qué se consiguió y qué valoración hacen de las mismas.

En la Figura 2 se presenta un mapa conceptual sobre la información aportada por los profesores con relación a este tema.

Figura 2: Mapa conceptual sobre la Descripción de experiencias previas de coordinación.



a) Experiencias previas sobre coordinación

Encontramos distintos testimonios que reflejan que el profesorado ha tenido diversas experiencias previas en distintos contextos entre las que destacan las reuniones de coordinación y los encuentros entre profesionales:

"Las experiencias que he tenido se han basado en coordinarme con profesores que impartían mi misma asignatura a un grupo de alumnos diferente, siendo ambos de la misma universidad y titulación" (P5).

"...trabajábamos con planteamientos comunes y compartíamos muchas cosas...En otros casos he tenido experiencias de coordinarme con otros profesores de una misma titulación que impartían asignaturas con ciertas afinidades a la mía" (P5).

"...reuniones que realizábamos (2 anuales), una con alumnos en marzo y otra sólo de profesores (en julio) que compartimos el mismo deporte y tratamos de tener unos programas unificados" (P7).

"Nos llevamos reuniendo muchos años profesores de diversas facultades, Valencia, Castilla y León, Lléida, País Vasco y Granada durante una semana en el mes de julio y dichos encuentros surgen por la amistad" (P8).

"Anteriormente no había tenido ni había trabajado de forma coordinada, a excepción de la persona con la que comparto la asignatura" (P2).

Y también hemos encontrado el testimonio de un docente sin experiencia previa en este tipo de actividades:

"La verdad es que aquí mi aportación es poca, ya que jamás había estado inmerso en ningún proyecto de esta envergadura. De hecho, mi primera experiencia con la enseñanza ha sido en la Universidad" (P6).

Ha aparecido un dato relevante en el testimonio de uno de los informantes: la importancia que tiene la relación afectiva entre los componentes del grupo que trabajaba en coordinación. De forma implícita se está constatando la dificultad que conlleva el hecho de que equipos humanos trabajen en el ámbito docente, de forma colaborativa, sobre todo si las relaciones socioafectivas no son favorables.

"Creo que la clave de llevar esto a cabo es la relación personal que existe entre los profesores, eso es crucial, sin eso no hay nada" (P5).

"Siempre que han funcionado estas reuniones, es porque en el grupo más que compañeros somos amigos" (P7).

Zabalza (2003) ya lo ha señalado con rotundidad. La calidad de las relaciones interpersonales es lo que empuja o frena que estos procesos se lleven a cabo. Podríamos decir por tanto que el clima afectivo que envuelve a los equipos de trabajo en el ámbito universitario podría llegar a ser un indicador de la potencialidad y la evidencia de trabajo de coordinación.

Los testimonios que hemos encontrado valoran tanto de manera positiva como negativa estas experiencias previas a las que se ha referido el profesor:

“Me parece bien el trabajo de coordinación entre el profesorado de un curso” (P3).

“La experiencia fue muy positiva” (P5).

Cuando las valoraciones han sido negativas ha podido deberse a una falta de compromiso o a unas acciones de coordinación que no responden a las verdaderas necesidades de los profesores.

“La verdad es que era más bien “cubrir el expediente” dejando constancia de este tipo de reuniones, porque eran muy esporádicas y poco productivas” (P5).

Y, en este caso, el mismo docente plantea algunas de las características que debe tener este tipo de trabajo, así como las limitaciones con las que se encuentra:

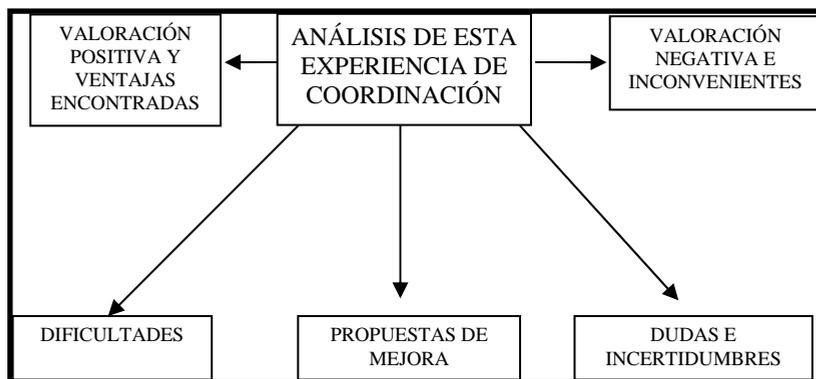
“Creo que un verdadero trabajo de coordinación implica continuidad y sobre todo, estar dispuesto a cambiar o a compartir ciertas cosas; para eso es necesario tener una actitud de apertura hacia las aportaciones de los demás, y no todo el profesorado posee esas cualidades” (P5).

3. Análisis de la experiencia de coordinación en la que se encuentra inmerso el profesorado en este proyecto

Esta dimensión está relacionada con la vivencia que ha tenido el profesorado implicado en esta experiencia de coordinación, qué les ha aportado, cómo la valoran, qué dificultades, dudas e incertidumbres les ha generado, así como las ventajas y aspectos positivos que han encontrado en ella.

En la Figura 3 se presenta un mapa conceptual sobre la información aportada por los profesores con relación a este tema.

Figura 3: Mapa conceptual sobre la valoración de esta experiencia de coordinación.



a) Valoración negativa, dudas e inconvenientes

Existen distintas opiniones sobre el coste que ha tenido esta experiencia, el desgaste y el esfuerzo que ha supuesto. El número y la duración de las reuniones es uno de los inconvenientes que señalan los docentes, pese al beneficio que le reconocen:

“Reunirnos semanalmente ha generado cierto desgaste, porque supone un gran esfuerzo, pero a la larga creo que ha merecido la pena” (P5).

“Es verdad que en ocasiones se veía que las reuniones tenían gran interés, sin embargo en otros momentos se tenía la sensación de estar perdiendo el tiempo” (P5).

“He de reconocer que en algún momento me han parecido un poco excesivas y repetitivas algunas reuniones, ya que una semanal, en ocasiones, de una semana a otra había poco novedoso que aportar. Y que a alguna cosa le hemos dado más vueltas de la cuenta, cuando a veces las cosas las complicamos nosotros y son más sencillas de lo que parecen” (P6).

Para este profesor los esfuerzos y el trabajo que se ha realizado en ocasiones no han dado el fruto esperado:

“Respecto a la coordinación que se ha ido realizando a lo largo de todo el curso decir que ha sido fruto de muchísimo trabajo realizado por parte de muchas personas. Opino que se han hecho muchos esfuerzos pero que no todos ellos han sido eficaces” (P9).

También se manifiesta la complejidad de la puesta en marcha de este proyecto debido a la dedicación y trabajo que asumen en esta universidad, que abarca tres áreas bien distintas:

“Además, la dedicación para poner en marcha todo esto debe ser absoluta lo cual no es posible con nuestro sistema de trabajo: investigación, docencia, gestión” (P1).

“Yo tengo la sensación no obstante, de que el profesorado está tan cargado de trabajo con tareas de investigación, publicación, e incluso gestión, que la docencia puede llegar a pasar a un segundo plano, lo cual supone un gran riesgo para la calidad docente” (P5).

“No sé si así tiene que ser la universidad. Realmente, si esto es lo que queremos” (P2).

El hecho de pautar en exceso el trabajo, con la dedicación incluso que el alumno debe asumir para cada tarea, al profesor le resulta una actuación demasiado paternalista. Llevar a cabo una evaluación formativa, donde a diario se da feedback al estudiante, pese a que en ocasiones ni siquiera haga caso de las recomendaciones es lo que se percibe como queja de todos estos comentarios, que con otras palabras ya se habían puesto en común en las reuniones. El profesorado percibe que esta dinámica lleva al alumno a confiarse más, esforzarse menos, y en realidad a ser menos autónomo. Quizá esto debería

ser un nuevo punto de reflexión para mejorar el proceso con nuevas formas de intervención. Creemos que ésta debe ser la perspectiva constructiva que debe poder leerse de toda crítica o inconveniente declarado.

Otro aspecto negativo a señalar es la dificultad de la coordinación en sí misma entre el equipo, tal y como apunta este profesor:

“Es importante reconocer que son muchos cambios en tan poco tiempo y que lo más complicado es la coordinación de los profesores para no saturar a los alumnos” (P4).

También se han recogido las vacilaciones y la falta de seguridad que en ocasiones genera en los docentes la experiencia que se está llevando a cabo. No obstante, es obvio que esto aparezca. No hay que olvidar que estamos ante una experiencia de investigación-acción a través de la cual el profesorado de 1º curso pretende incorporar, a partir del trabajo colaborativo, el nuevo enfoque ECTS, lo cual implica la nueva valoración de créditos, el uso de nuevas metodologías de enseñanza, la aplicación de una evaluación formativa y continua, y un nuevo contexto de coordinación entre el equipo docente que enmarque todos estos cambios. Todo proceso de cambio debe generar reflexión para aprender y mejorar a partir de la misma.

Es lógico que en tal proceso de transformación los docentes planteen múltiples dudas. En relación al alumnado se ha manifestado lo siguiente:

“Mi duda es si los alumnos van a aprender más” (P1).

“...pero vuelvo a decir que lo importante no es lo que el profesor sienta, lo importante es si el sistema lo vamos a poder aplicar con estos alumnos, en este momento y con éxito para ellos. No para nosotros” (P1).

“Mi impresión de este curso es que los alumnos han aprendido menos y les hemos vuelto más cómodos. Pienso que cada vez trabajan menos, exigen y protestan más y quieren que les demos las cosas más hechas. Seguro que el ideal de este método de enseñanza es bueno, y seguro que nos conducirá a una enseñanza mejor, pero de momento nos veo lejos de dar con la fórmula y estrategias necesarias para conseguirlo” (P9).

“Está bien coordinar para no sobrecargar a los alumnos y saber en todo momento qué hay programado. Pero a veces parece que los alumnos vayan demasiado guiados” (P3).

E incluso surge en un profesor el miedo que genera que la calidad docente pueda estar comprometida:

“Creo que acabaremos siendo un instituto de formación profesional donde enseñaremos a leer, escribir y a trabajar. El estudio, la investigación y la reflexión están cada vez más lejos de la universidad “para todos” (P1).

En este otro caso, las dudas e incertidumbres las genera la ausencia de referencias, la novedad del proceso, la falta de experiencia y de datos que evidencien la eficacia del proceso:

“Quiero decir, y me consuela verlo de esta manera, que todos vamos dando palos de ciego sin saber muy bien lo que hacemos o pretendemos en muchas ocasiones. Veo que las cosas no las tenemos muy claras y que todos compartimos casi las mismas dudas en cuanto al funcionamiento y eficacia de todo esto. Sigo dudando que con esta nueva fórmula de enseñanza los alumnos vayan a aprender más y salir mejor formados” (P9).

El ser justos con el alumnado, teniendo en cuenta algunas de las situaciones personales que se pueden dar en él es otro de los aspectos que preocupa:

“Las dudas que me crea el empleo de nuevas metodologías es si estamos siendo justos con algunos alumnos que tienen que trabajar para pagarse los estudios y si no nos estamos pasando con la carga de trabajo” (P4).

Este comentario parte de la realidad de que este nuevo enfoque que toma el proceso de enseñanza-aprendizaje presupone una mayor carga de trabajo para el estudiante, y además desarrollado diariamente. Naturalmente, se pretende profesionalizar el aprendizaje universitario de tal forma que los alumnos tengan que dedicar 40 horas semanales a su formación. El gran cambio no está sólo en la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula, también se aprecia en las horas de dedicación del alumno; es una apuesta por una transformación cualitativa y cuantitativa. Bajo estos supuestos, compatibilizar el estudio y el trabajo laboral por parte del alumnado será tarea difícil. Ésta es una de las evidencias que la implementación de esta experiencia “ha puesto encima de la mesa”.

Tampoco resulta ajeno a la preocupación del profesorado la opinión y percepción que los alumnos tienen sobre este proceso de cambio:

“Creo que sí que hemos tenido algún problema con que los alumnos se percaten de que realmente estamos realizando esta coordinación, si bien, también los alumnos que entran en primero están bastante perdidos, y es complicado que puedan ser conscientes de lo que estamos haciendo los profesores” (P6).

b) Valoración positiva y ventajas encontradas

Existe una opinión generalizada sobre el enriquecimiento personal que se ha producido a través de esta experiencia. Algunos testimonios hacen hincapié en el proceso reflexivo realizado que, a su vez, ha generado cambios y modificaciones que afectan desde la manera de ver y conocer al resto de los compañeros, hasta la forma de plantear e impartir las asignaturas:

“Me ha servido para descubrir la capacitación de algunos de mis colegas y para ver la diferencia que existe entre los puntos de vista de cómo ha de ser la Universidad” (P1).

“A mí me ha servido para reflexionar y cambiar las formas de dar clase” (P1).

“Me ha hecho pensar más, replantear la asignatura, modificar. Estas reuniones me han servido para conocer el trabajo de mis compañeros más a fondo” (P2).

"En mi caso particular, valoro de forma positiva el aprendizaje que ha supuesto para mí, sobre todo a la hora de organizar mejor los trabajos y de intentar ser más justo y objetivo con las actividades propuestas" (P4).

"Pese a esto, hemos realizado gran cantidad de cosas. Quizás lo más valioso haya sido el hecho de compartir la experiencia de modificar la metodología de enseñanza" (P5).

"La discusión en sí misma es muy valiosa; te permite aclarar tus propias ideas, reforzarlas, contrastarlas, enriquecerlas, o incluso desecharlas" (P5).

"La verdad es que ha sido una experiencia muy positiva (...)... y lo bien que creo que estamos haciendo las cosas" (P6).

"A pesar de ello, creo que se ha aprendido muchísimo, que nos hemos ayudado unos a otros, que nos hemos aportado, que nos hemos resuelto dudas comunes, que hemos reflexionado sobre cuestiones que a uno se le hubieran pasado por alto, en definitiva, creo que ha sido muy fructífero" (P6).

"Las ventajas más relevantes y significativas de la coordinación son a la hora de seleccionar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación" (P7).

"...esta dinámica de grupo favorece el consenso y los acuerdos de la materia a desarrollar" (P7).

"Me parece muy positivo el cambio de impresiones, ver como tus compañeros abordan los problemas que surgen con tus mismos alumnos y qué soluciones se pueden aplicar, coordinarnos en las fechas de exámenes, los tipos de trabajos, instrumentos de calificación para la evaluación, etc. " (P8).

Se resalta también el valor del consenso, aunque lleve su tiempo:

"Buscar el consenso para cualquier idea es un proceso lento pero muy sustancioso, sobre todo porque luego todo el profesorado está implicado en el cumplimiento de la decisión que se haya tomado entre todos" (P5).

El hecho de que se dedique tanto tiempo a la reflexión compartida y el consenso es indiscutible que genera sentimiento de construcción colectiva, tanto de decisiones, como de experiencias, como de conclusiones.

En otro sentido se ha valorado por un profesor positivamente el liderazgo que ejerce la responsable de este proceso:

"Pero este proceso funciona gracias a Begoña que no nos da pausa y en el grupo de profesores que lo forman existe una confianza excelente, con un intercambio de conocimientos de total transparencia" (P7).

En esta experiencia se evidencia que hay una figura de un coordinador que canaliza las acciones. Estaríamos por tanto ante un modelo de trabajo cooperativo frente al colaborativo, según los planteamientos de Johnston (1997). En ocasiones puede ocurrir que la existencia de un líder anule en cierto sentido la implicación del propio grupo porque éste pueda vivenciar que se

encuentra demasiado dirigido. En los grupos colaborativos por el contrario, en los que la jerarquía es más horizontal y el planteamiento más democrático, el grupo se siente muy identificado porque su pertenencia es fruto de sus necesidades, pero como contrapartida la eficacia del trabajo puede ser menor. El equilibrio entre ambos modelos es lo ideal. En este caso, el planteamiento responde a un proyecto de investigación-acción en donde es necesaria la figura de una persona que lidere el equipo.

Se ha reflejado también en estas manifestaciones, unas veces de forma explícita y otras implícitamente, que la reflexión ha estado presente en todo el proceso. Esto es una circunstancia que hace valiosa la experiencia en sí misma, y también hay que decir al respecto, que ha sido de esta forma, gracias a la periodicidad de las reuniones que alimentan los procesos de análisis, crítica y reflexión.

c) Propuestas de mejora

Por una parte los testimonios apuntan distintas acciones que mejorarían el proceso, tales como la evaluación:

“Deberíamos ampliar posibilidades de evaluación de los alumnos. No pasa nada si algunos quieren hacer pruebas objetivas y se las preparan por su cuenta, aunque además les mandemos algún trabajo, o defender este trabajo” (P4).

En este caso se plantea una evaluación que mantenga las formas tradicionales; pareciera que el cambio hacia una evaluación formativa no haya sido perfectamente acogido. Por otra parte, se señala el hecho de revalorizar la coordinación, lo cual verifica la satisfacción que el profesorado haya podido sentir al respecto:

“Creo que los equipos docentes deberían montar reuniones de coordinación para que la calidad de la enseñanza mejorase... Este tipo de acciones basadas en la coordinación, que en definitiva refuerzan la actuación docente, deberían ser prioritarias para los equipos de profesores (...). Creo que cambios importantes en la forma de enseñar, requieren de un grupo en el que apoyarte para vivirlo con más seguridad e interés” (P5).

Y en concreto se echa en falta una acción fruto de la coordinación, el diseño de una enseñanza compartida desde distintas asignaturas:

“Creo que se ha hecho un gran trabajo, aunque ha faltado lo más potente de lo que podría ser el trabajo de coordinación, actividades orientadas al alumnado, diseñadas desde la participación de varias asignaturas, capaces de ser evaluadas desde distintos puntos de vista por diferentes profesores” (P5).

Consideramos que dar el salto hacia la creación de módulos en los que las asignaturas se funden para ofrecer al alumnado una enseñanza integrada, multidisciplinar, sería un gran avance en el trabajo de coordinación. Estos planteamientos deberían surgir desde un rediseño de las titulaciones, momento que pronto llegará, tal y como se señala en el Real Decreto 55/2005, pero mientras tanto, se podrían hacer “ensayos” desde las actuales asignaturas; sólo

así se contribuiría a que el conocimiento dejara de estar organizado en compartimentos estanco. Es razonable pensar que la responsabilidad de integrar el conocimiento es del profesor más que del alumno; el docente al fin y al cabo es un profesional de la docencia y seguramente se encuentre en mejor situación para diseñar procesos de enseñanza, que el alumno para globalizar lo que le viene por distintas vías, teniendo en cuenta además que en la vida profesional el conocimiento se maneja de forma integrada.

En cualquier caso, los docentes apuntan a continuar en la línea de este trabajo y de fomentar la reflexión para mejorar:

“A pesar de ello, debemos seguir trabajando, y valorando nosotros mismos la capacidad de trabajo del grupo” (P6).

“Debemos darle muchas más vueltas al planteamiento” (P9).

4. CONCLUSIONES

El trabajo que hemos llevado a cabo durante el curso 2005-06 nos pone en situación de poder valorar los efectos del cambio, las dificultades, las satisfacciones, los logros, las frustraciones, las verdaderas evidencias de las resistencias al cambio, las reflexiones que han acompañado en todo momento al equipo docente; así como las ventajas e inconvenientes de esta experiencia que ha supuesto un gran enriquecimiento personal y profesional para todos los que decidimos implicarnos en el proyecto. Estas circunstancias nos han proporcionado un acercamiento a lo que podría llegar a ser el EEES próximamente, ofreciéndonos un criterio propio que hemos generado individualmente a partir de un trabajo colegiado.

La percepción del profesorado puede analizarse en función de dos dimensiones bien diferentes: por una parte respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, que ha sido valorado en su conjunto más negativa que positivamente. En general se ha sentido un tanto decepcionado, sobre todo con la respuesta del alumnado, que ha entendido como poco responsable respecto al cumplimiento de tareas. Sin embargo, la estimación que ha hecho de la propia investigación, del trabajo colegiado del profesorado y de su propia autoformación, ha resultado muy positiva en todos los casos.

El profesorado ha expresado su nivel de satisfacción respecto al trabajo que se ha acometido en el proyecto sobre el diseño de las competencias, llegando al consenso de la necesidad de centrarse únicamente en dos competencias por cada asignatura.

El profesorado siente una gran preocupación por los contenidos que hay que eliminar al utilizar metodologías activas de enseñanza por cuestiones de tiempo; y este hecho, unido a la falta de experiencia y madurez del alumnado en este sentido les ha llevado a percibir la conveniencia de introducir este tipo de metodología en su justa medida, reduciendo quizá el protagonismo que este año ha tenido, para recuperar así contenidos esenciales que no se pueden obviar en el curso de primero, considerado básico para la conformación de conceptos

básicos. Se ha percibido la necesidad de que las metodologías activas de enseñanza vayan adquiriendo protagonismo progresivamente a lo largo de los cursos que componen la titulación.

Aunque las exposiciones que se han manifestado sobre la experiencia formativa llevada a cabo durante este curso ha sido muy rica, variada y ha aportado numerosos matices, podríamos sintetizarla diciendo que el profesorado no ha alcanzado las grandes expectativas que tenía. Se ha evidenciado que este sistema de enseñanza-aprendizaje ha generado mayor carga de trabajo. Creemos que ambas circunstancias pueden ser el reflejo de haber implementado con rigor el nuevo sistema de formación universitaria surgido de los enfoques de convergencia europea educativa llevado a cabo durante este curso en la facultad, y que estos pueden ser los inconvenientes que necesariamente surgen de todo proceso de cambio.

Referencias bibliográficas

- Altava, V. y Gallardo, I. M. (2004). La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. *Investigación en la escuela*, 52, 69-78.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Nancea.
- Bondy, E. & Ross D. (1998). Teaching Teams. Creating the context for Faculty Action Research. *Innovative Higher Education*, 22, 3, 231-249.
- Burchell H. (2000). Facilitating Action Research for Curriculum Development in Higher Education. *Innovations in Education and Training International*, 37, 3, 263-69 263-269.
- Carr-Cherllman, A. (2000). Distance Education: A Reflexive Action Research Project and Its Systemic Implications for Higher Education. *Journal of Systemic Practise and Action Research*. 13, 4, 587-612
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flecha, R., García, C. y Melgar, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 81-89.
- Johnston, M. (1997). El significado de la colaboración: Más allá de las diferencias culturales. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 46, septiembre-noviembre, 36-41.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López, V. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*, 265-291. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, V. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generales en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3, 221-232.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Rué Domingo, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 3, 179-195.

- Tascón Trujillo, C. (1998). La calidad de los centros educativos desde la cooperación y el trabajo en equipo del profesorado. *Evaluación en intervención psicoeducativa*, 1, 1, 216-226.
- Toja, B., González Baleiro, M.A., Fernández Villariño, M.A., García Turnes, S., Gesteiro, M., Juega, B., Moinelo, M.A. y Pillado Ordóñez, N. (1999). La investigación-acción: una alternativa para los programas de formación inicial del profesorado en el ámbito de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista de Educación Física*, 75, 1, 5-9.
- Walker, M. & Warhyst, C. (2000). In most classes you sit around very quietly at a table and get lecture at...": debates, assessment and student learning. *Teaching in Higher Education*, 5, 1, 33-49.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.