

La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado

Coordination university teaching from the students' perception

Marina Fuentes-Guerra Soldevilla

M^a del Mar García Cabrera

Vicente J. Llorent García

M^a de los Ángeles Olivares García

Universidad de Córdoba, España

Resumen

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la configuración de los nuevos planes de estudio en el contexto universitario han situado el aprendizaje cooperativo como una de las modalidades idóneas para la formación del alumnado universitario. Sin embargo, esta oportunidad para iniciar prácticas cooperativas en el aula universitaria no se corresponde con actuaciones docentes en el mismo sentido. El profesorado universitario sigue anclado en una cultura fundamentalmente individualista y balcanizada. En este artículo se presenta una experiencia de innovación y mejora de la calidad docente desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. La innovación se concreta en dos materias de la titulación de Magisterio: Organización del Centro Escolar y Didáctica General.

Los objetivos pretendidos en este trabajo han sido: por una parte, en relación con el alumnado universitario, mostrar una visión holística del conocimiento a través de propuestas didácticas basadas en el trabajo colaborativo y, por otra parte, en relación con nuestra propia formación como docentes universitarios, la creación y consolidación de una comunidad de prácticas en la que confluyen tareas de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativas a estas materias. El artículo describe el proceso de configuración del equipo docente, el plan de trabajo diseñado y, finalmente, las valoraciones del alumnado sobre la experiencia. En este último sentido, los resultados indican que los estudiantes consideran la propuesta didáctica como un elemento positivo y relevante en su formación como futuros y futuras docentes. Igualmente, la coordinación entre el profesorado universitario implicado ha sido una de las dimensiones más valoradas.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, .comunidades de práctica, aprendizaje cooperativo, formación universitaria, innovación docente, desarrollo profesional del profesorado universitario.

Abstract

The European Space of Higher Education and the configuration of the new university curricula have placed cooperative learning as one of the best methods for training of university students. However, this

opportunitiy to initiate cooperative practices in the university classroom performance does not correspond to teachers in the same direction. The faculty is anchored in a culture fundamentally individualistic and balkanized. This article presents an experience of innovation and improvement of the quality of teaching developed in the Faculty of Education at the University of Cordoba. Innovation focuses on two subjects of the degree of Education: School Organization and General Teaching.

The objectives pursued in this study were: firstly, in relation to university students, showing a holistic view of knowledge through a set of educational proposals based on collaborative work and, secondly, in relation to our own training as teachers university, the creation and consolidation of a community of practice of a convergence planning, development and evaluation of teaching-learning processes relating to these matters. The article describes the setup of the faculty, the work plan designed and, finally, assessments of students about the experience. In the latter sense, the results indicate that students valued the teaching proposal as a positive and relevant training as future teachers. Similarly, coordination between the involved faculty has been one of the most valued dimensions.

Key words: European Space for Higher Education, practice communities, cooperative learning, university training, teaching innovation, professional development of university teachers.

Introducción

Durante los últimos años, la docencia universitaria ha sido uno de los temas centrales en el discurso derivado de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning, 2003, Álvarez Rojo et al., 2009, Pallisera, Fullana, Planas y Valle, 2010). Los nuevos planes de estudio, centrados en la adquisición de competencias, suponen una reflexión sobre las propuestas docentes más idóneas para asegurar una formación coherente que permita al futuro egresado desenvolverse de forma eficaz, tanto personal como profesionalmente, es decir, ser competente en los distintos ámbitos en los que puede desarrollar su trabajo (González y Wagaenaar, 2005; González y González, 2007).

En esta línea de innovación docente, se señalan distintas estrategias didácticas metodológicas cuya inclusión en el aula universitaria es imprescindible para conseguir la adquisición de los perfiles competenciales considerados en la titulación (De Miguel, 2006). En este sentido, el trabajo en equipo del alumnado se presenta como una de las modalidades más favorecedoras para la formación de la enseñanza superior, debido a su potencialidad en el desarrollo de habilidades y destrezas muy necesarias para el futuro desempeño profesional (Elias et al., 2006; González y González, 2008 y León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011).

El impulso a raíz de la convergencia europea para iniciar prácticas cooperativas en las aulas universitarias, no obstante, no se corresponde con actuaciones docentes en el mismo sentido. El profesorado universitario sigue anclado en una cultura de trabajo fundamentalmente individualista, realizando mayoritariamente las actividades de aula en solitario (Madrid, 2005). Los docentes se enfrentan de forma aislada a su clase, la tarea de enseñar se vive y practica como una responsabilidad individual en la que las decisiones, los errores y los logros se quedan en un espacio privado donde solo está presente el alumnado. Si a esta realidad añadimos otros factores como la propia arquitectura de los centros universitarios o la distribución y uso de espacios y tiempos, la oportunidad de colaboración entre el profesorado universitario parece una auténtica hazaña (Martínez, 2005; Robertson, 2005). Con la incorporación de las nuevas coordenadas planteadas desde el Espacio Europeo de Educación Superior surgen, igualmente, experiencias de trabajo en equipo de profesorado que responden, en realidad, a modelos de colegialidad artificial o, en otros casos, a una cultura balcanizada en la que la colaboración queda vinculada a la pertenencia a un determinado departamento o área de conocimiento (López Hernández, 2007).

El interés sobre las posibilidades del trabajo en colaboración del profesorado nos ha llevado a realizar la experiencia que pasamos a describir en este trabajo. Anualmente, desde el curso 2004/2005 cuatro docentes del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba venimos desarrollando un trabajo colaborativo en dos materias troncales de la

Titulación de Magisterio, Didáctica General y Organización del Centro Escolar, en el marco de los Proyectos de Innovación y Calidad Docente de la Universidad de Córdoba. La colaboración se ha centrado en el diseño de prácticas conjuntas para abordar los bloques de contenido de ambas materias. Este diseño ha posibilitado un espacio para analizar y revisar las concepciones educativas y metodológicas personales y ha generado cambios que se concretan tanto en la planificación de las materias que impartimos como en la elaboración conjunta de una serie de actividades prácticas.

La finalidad de nuestra experiencia colaborativa ha sido doble; por una parte, de cara al alumnado, se ha centrado en mostrarles una visión holística del conocimiento, presentando núcleos de contenidos analizados desde diferentes áreas de conocimiento. Al mismo tiempo, entendemos que esta forma de trabajo supone un modelo de enseñanza útil en la formación inicial de futuros docentes, puesto que sitúa la colaboración como principio fundamental de la práctica.

Por otra parte, la finalidad de la experiencia también se refiere a nuestra propia formación como docentes universitarios, proceso continuo e inacabado, en el que hemos pretendido poner en práctica, experimentar y vivir el trabajo colaborativo, así como también poner de manifiesto las ventajas y dificultades de la cooperación en el diseño y puesta en práctica de los programas de nuestras asignaturas.

Pretendemos llevar a cabo y difundir una reflexión sobre las posibilidades del trabajo colaborativo en un momento donde la vida laboral del profesorado universitario se orienta cada vez más hacia la productividad personal, gratificándose y reforzándose en mayor medida los esfuerzos individuales sobre el trabajo colectivo (Angulo y Redon, 2011). Esta situación está generando que se dedique menos tiempo y esfuerzo al encuentro con los demás y que cualquier sugerencia de un colega de profesión se viva como una intrusión en territorio privado. En nuestra experiencia queremos mostrar los beneficios que conlleva el trabajo colaborativo, reforzando las relaciones profesionales, facilitando un clima de trabajo basado en el intercambio, la ayuda, el apoyo y la planificación común de la tarea docente (Goicoetxea y Pascual, 2002).

Coordinación del profesorado y calidad docente

“Conseguir la implicación del estudiante en el aprendizaje exige un cambio paradigmático en la concepción de la enseñanza. Lograr la afición, la curiosidad y la pasión del estudiante por el saber y el hacer, precisa del profesorado una energía y un entusiasmo que sólo se puede conseguir en el trabajo en equipo de docentes y alumnos” (Martínez Ruiz, 2008: 12).

Frente a la cultura de trabajo investigador, de carácter cooperativo, la cultura docente tiende a derivarse hacia modos de trabajo más individuales (Tomás, 2003). Es poco habitual encontrarnos con equipos docentes que realicen una labor de coordinación entre distintas materias, existiendo en cambio la posibilidad de encontrar modos de actuación docente muy diferentes, en función de la persona responsable de cada grupo.

La implantación de los nuevos Planes de Estudio exige una planificación unificada de la materia por parte del conjunto del profesorado al que le corresponda, que se concreta en la elaboración de una guía docente consensuada y negociada por todos los participantes. Este “empuje” hacia el trabajo colaborativo debería propiciar la creación de espacios y tiempos de intercambio sobre las actividades de aula, pero su carácter fundamentalmente acreditativo y burocrático hace que esté siendo interpretado como un simple trámite, que difícilmente puede conducir a un trabajo más coordinado. Estas situaciones colaborativas ficticias y artificiales tienen poca influencia en la mejora y el desarrollo profesional.

No obstante, en la literatura pedagógica podemos encontrar aportaciones que indican que cualquier propuesta colaborativa entre docentes propicia y favorece mejores resultados y

un más alto nivel de satisfacción tanto en el alumnado como en el profesorado (Moreno, 2006), así como también otras aportaciones que nos previenen sobre la creencia de que todo el trabajo colaborativo lleve a estos niveles de satisfacción (Lavie, 2009). La cultura de la colaboración docente se considera un elemento imprescindible en la implementación de las nuevas propuestas curriculares, por lo que se ha incluido reiteradamente en los discursos de las reformas educativas de los últimos años (Santos, Lorenzo y Priegue, 2009).

Por su parte, Wenger (2001) considera que las tres dimensiones que facilitan el trabajo colaborativo entre docentes son el compromiso y respeto mutuo, el emprendimiento conjunto y un repertorio compartido. En esta misma línea, Escudero (2009) nos habla de tres dimensiones que amplían y complementan las anteriores: relaciones sociales e intelectuales entre el profesorado, deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida y la realización de un proceso de investigación sobre la práctica con el fin de generar conocimiento.

Creemos que unas y otras se complementan, ya que Wenger (2001) sitúa los puntos éticos básicos para iniciar una tarea colaborativa y Escudero (2009) concreta estos en su aplicación y desarrollo práctico, estableciendo las condiciones necesarias para su desarrollo.

Revisando artículos recientes que describen experiencias docentes de profesorado universitario que inician o desarrollan un trabajo colaborativo (Armengoll, 2009; Meirinhos y Osorio, 2009 y Bozu e Imbernón, 2009) encontramos que las llamadas “Comunidades de Práctica” de Wenger (2001) empiezan a ser habituales en nuestros departamentos universitarios llamándose de modos diferentes “Grupos Docentes” (Rué y Lodeiro, 2010), “Comunidades de aprendizaje” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002), “Comunidades de Conocimiento” (Martínez, Prieto, Rincón y Carbonell, 2007), “Comunidad Formativa” (Imbernón, 2012), “Comunidad Virtual” (Merinhos y Osorio, 2009) y, con una denominación u otra, describen procesos de colaboración e intercambio entre el profesorado.

Esta comunidad centra su mirada ya sea en la planificación y organización del trabajo, en la conceptualización y desarrollo de la materia o en la metodología y tipo de tareas a realizar en el aula. Hargreaves (1996 y 2003) señala las características de relación que deben dirigir esta comunidad cuando existe una cultura de trabajo colaborativa:

- Relaciones espontáneas: Surgen ante todo, de los mismos docentes como grupo social. Pueden estar apoyadas por la Administración, o por la conducta de la dirección, por lo que no se trata de una espontaneidad absoluta. Pero, en todo caso, las relaciones de trabajo y de colaboración evolucionan y se mantienen gracias a la misma comunidad docente.
- Relaciones voluntarias, derivadas del valor que el profesorado les reconoce, por su experiencia, inclinación o convencimiento de que el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo.
- Relaciones orientadas al desarrollo. En las culturas de colaboración el profesorado actúa junto, sobre todo, para desarrollar sus propias iniciativas o trabajar con iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las cuales se comprometen.
- Relaciones omnipresentes en el tiempo y en el espacio. El hecho de trabajar juntos no suele circunscribirse a un horario prefijado. Las reuniones establecidas en el horario y las sesiones de planificación pueden formar parte de las culturas de colaboración pero además gran parte de las fórmulas que utilizan los profesores para actuar juntos suelen constituir encuentros informales breves y frecuentes que son constitutivos de la forma de trabajo.
- Relaciones que parten de un sentido de comunidad. En las relaciones de las culturas de colaboración predominan el apoyo, la relación mutua y el aprendizaje profesional compartido.

- Relaciones que parten de entender la enseñanza como una tarea colectiva
- Relaciones que conllevan una visión compartida del centro como conjunto. Se comparten valores, procesos y metas. La interdependencia y la coordinación son formas de actuación asumidas personal y colectivamente.

Todas estas lecturas y las reflexiones suscitadas han servido a nuestro grupo (denominado MAV, por las iniciales de nuestros nombres) para fortalecer una idea y un deseo de trabajo colaborativo, que llevábamos varios años gestando y también realizando aunque de un modo no sistemático; sino más bien en forma de encuentros semi-planificados.

Este reto profesional obligaba a formalizar reuniones y dedicar tiempo a la coordinación, que desde algunas miradas de colegas, puede suponer pérdida de tiempo necesario para otras actividades. Sin embargo, como indica Martínez Ruíz en la lección inaugural “La buena docencia” realizada en 2008 en la Universidad de Murcia, en Corea del Sur el profesorado pasa mucho más tiempo en reuniones de coordinación que en otras naciones. ¿Puede esto explicar los buenos resultados de este país frente a otros que invierten más en educación? (García Ruiz y Arechavaleta, 2011; OECD, 2009 y 2010).

En la teoría desarrollada y defendida en nuestros programas, destacamos la importancia de la colaboración, si bien en la práctica nos resulta difícil incorporar las sugerencias y propuestas de nuestros compañeros, como si ese hecho pudiera desvalorizarnos.

Coincidimos con Hargreaves (2003: 23) cuando señala que “el modo como los docentes trabajan con docentes afecta a su forma de trabajar con el alumnado” y en esta línea optamos, en el desarrollo de nuestra experiencia, por unificar nuestras propuestas en el diseño de unas prácticas comunes a varias asignaturas, como ahora describiremos.

Iniciando el trabajo colaborativo en nuestro contexto

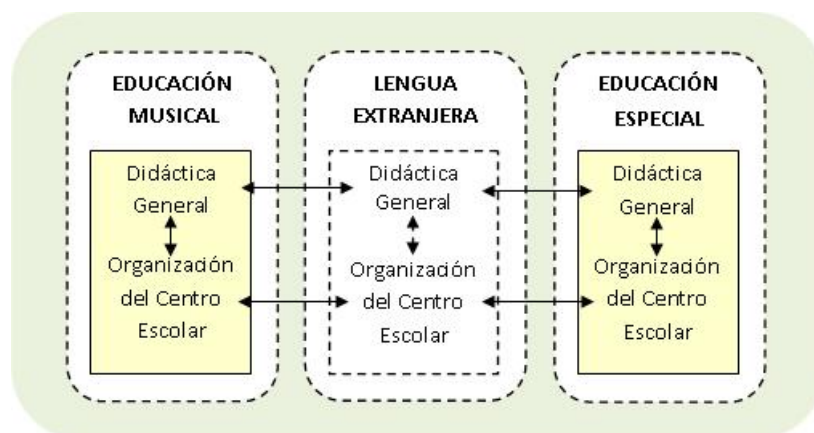
Proceso de configuración del equipo MAV

Las relaciones entre las disciplinas de Organización del Centro Escolar y Didáctica General han sido ampliamente señaladas por diversos autores (Ferrández, 1993; Lorenzo, 1996 y Santos Guerra, 1997) que, sin entrar a considerar el debate epistemológico generado, evidencian los múltiples puntos de convergencia que podemos encontrar entre ambas. En nuestra opinión, necesitamos buscar un conocimiento compartido, de verdadera colaboración y complementariedad desde los distintos ámbitos, partiendo de la especificidad de cada uno y planteando, conociendo y tratando de encontrar conjuntamente las finalidades que se pretenden alcanzar (García Cabrera, 1998). En este sentido, partimos de la convicción de que la dinámica de aula no se explica en su totalidad si prescindimos de la institución donde se sitúa, de igual modo que los aspectos organizativos han de estar dirigidos a la mejora de los procesos que acontecen en el aula (Zabalza, 2012).

La experiencia como docentes en estas materias nos ha permitido ser mucho más conscientes de estas relaciones, llevándonos a pensar en propuestas de aula que posibilitan en el alumnado una visión integradora de los contenidos de ambas disciplinas, así como a planificar y reforzar nuestra tarea docente con una perspectiva mucho más colaborativa e integradora. Esta aproximación pedagógica se inicia en el curso académico 2004/2005 compartiendo lecturas y actividades útiles para nuestros programas, pero sin diseñar ni concretar aún un plan de actuación común. Compartiendo, pues, un repertorio de conocimientos, estilos, actividades y recursos previos, decidimos formalizar nuestro proyecto de trabajo colaborativo como Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente.

Descripción y fundamentación del plan de trabajo

Las asignaturas de Didáctica General y Organización del Centro Escolar se imparten en 2º curso de la titulación de Magisterio en sus distintas especialidades. En nuestro caso, las especialidades implicadas fueron: Educación Musical, Educación Especial y Lengua Extranjera. El proyecto de innovación aborda, por tanto, la colaboración entre docentes dentro de una misma especialidad así como docentes y grupos de diferentes especialidades (figura 1).



Fuente: Elaboración propia

Figura n.1. Líneas de coordinación docente

Comenzamos por un análisis compartido de los programas de trabajo de cada una de las materias, así como de los bloques de contenido, identificando aquellos núcleos temáticos que ofrecen posibilidades de trabajo interdisciplinar (tabla 1)

| ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR | DIDÁCTICA GENERAL |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • La escuela como organización: componentes y características. • Concepciones actuales de la escuela como organización. • Sistema educativo. • Gestión democrática de centros escolares. • La figura de la dirección en los centros escolares. • Organización de espacios y tiempos. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué y cómo se enseña en la escuela actual? • ¿Qué entendemos por enseñanza? • Tipos de escuelas • Modelos explicativos de la vida de aula • El currículo democrático. • Modelos curriculares |

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.1. Núcleos temáticos interdisciplinarios

De este modo se han definido y priorizado competencias y actividades de manera coherente atendiendo a la significatividad lógica de ambas disciplinas. Este trabajo de coordinación se concreta en el diseño y desarrollo de lo que hemos denominado “Prácticas Conjuntas”, integrado en el programa de ambas materias:

- Contrato de aprendizaje colaborativo.
- La escuela hoy: La escuela en casa.
- Análisis didáctico-organizativo de la película “Diarios de la calle”.
- Biografía Educativa.

- Habilidades docentes de comunicación.

Presentamos brevemente al alumnado la justificación del proyecto de trabajo conjunto, junto con la ficha de trabajo de las distintas actividades a realizar. La puesta en práctica de esta experiencia ha requerido una coordinación indispensable para realizar las actividades conjuntas dentro de la misma titulación así como, entre las distintas titulaciones. El desarrollo de las prácticas ha contado con la participación en el aula de dos docentes (de Didáctica General y Organización del Centro Escolar) del grupo MAV, así como con la tutorización compartida del trabajo del alumnado y de su posterior evaluación.

Las prácticas que hemos denominado “Contrato de aprendizaje” y “Habilidades docentes de comunicación” han tenido un carácter fundamentalmente transversal, aplicables a cualquiera de las actividades formativas de la titulación. Así mismo suponen un reto para el equipo de docentes, puesto que muchos aspectos de su realización implican un análisis de nuestro propio quehacer profesional, tanto respecto a la coordinación de actuaciones como en lo relacionado con los modos comunicativos que utilizamos habitualmente en nuestras clases, por lo que su preparación nos ha servido para llevar a cabo una revisión importante de nuestra práctica docente.

Con respecto a las otras tres prácticas, se inician con una revisión didáctico-organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido desde la trayectoria y/o historia escolares del alumnado (Biografía Educativa). En esta práctica cada estudiante realiza una descripción y valoración de los diferentes modelos didácticos de hacer y ser de los docentes con los que compartió muchos años de su etapa escolar, así como una reconstrucción de los principales elementos organizativos de la escuela: organización de tiempos y espacios, visibilidad/invisibilidad de los diferentes órganos de dirección, aspectos relativos a la cultura del centro, etc. Se trata de un documento de carácter abierto en el que los y las estudiantes van incorporando a lo largo del curso académico sus vivencias en relación con cada uno de los temas que progresivamente se van abordando en el aula (por ejemplo, organización de espacios y tiempos, estrategias metodológicas, presencia y tareas de los órganos de gobierno en la escuela, etc.)

En la práctica “La escuela hoy: la escuela en casa”, situamos la mirada en aquellas experiencias actuales que cuestionan el sistema escolar, como son la escuelas libres o el sistema de escuela en casa. A partir de un trabajo de indagación grupal sobre estos modelos, el alumnado elabora ventajas e inconvenientes para alcanzar un posicionamiento crítico y razonado.

El análisis didáctico-organizativo del sistema escolar de ayer y de hoy que el alumnado realiza en las dos prácticas referidas anteriormente (Biografía Escolar y La Escuela en Casa) nos lleva a una nueva práctica tutelada que supone el visionado de una película que refleja la vida escolar (como por ejemplo “Diarios de la Calle”, “La clase”, “Hoy empieza todo”...), donde el alumnado ha de detallar todos aquellos aspectos didáctico-organizativos que obstaculizan el desarrollo de experiencias innovadoras así como aquellos otros que facilitan la transformación y mejora de un contexto socioeducativo a partir del que se nos presenta en dicha película.

En la planificación grupal de estas cinco prácticas hemos llevado a cabo una serie de actuaciones conjuntas, tales como adaptar los contenidos del programa a cada una de ellas, discutir presupuestos teóricos de partida de cada miembro del equipo MAV, informarnos mutuamente del desarrollo de las prácticas, clarificar errores y aciertos en la puesta en marcha, evaluar los procesos y diseñar rúbricas de evaluación comunes.

Valoraciones del alumnado sobre la experiencia de cooperación docente

Una vez desarrollada la experiencia, nos interesaba conocer el punto de vista de nuestro alumnado acerca de su participación, el interés suscitado, su percepción acerca de la coordinación realizada por los docentes y la valoración de los aprendizajes de cada una de las prácticas. Para ello, hemos elaborado un cuestionario *ad hoc* de 25 ítems, agrupados en tres dimensiones:

- Interés general de la experiencia: ítems 1 a 7
- Coordinación Docente: ítems 8 a 14
- Desarrollo de las Prácticas: ítems 15 a 25

Optamos por el diseño de una Escala Likert de carácter numérico que, en un rango escalar de 1 a 5, permitiese expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando el 1 en total desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. A estas dimensiones se añaden varias preguntas descriptivas (titulación y edad) y de opinión (ventajas, inconvenientes y posibles mejoras). El cuestionario, que ha sido cumplimentado por un total de 65 estudiantes (de 89 posibles), refleja su opinión acerca de las actividades realizadas conjuntamente en las asignaturas de Didáctica General y Organización del Centro Escolar.

Interés general de la experiencia

Como podemos observar en la tabla 2, en líneas generales los datos son muy positivos en todos los ítems, situándose la mayoría de respuestas en los valores más altos de la escala, al mismo tiempo que los valores negativos (“Totalmente desacuerdo” y “Bastante desacuerdo”) tienen una frecuencia muy baja, a veces nula.

| Ítems | Media | Desviación típica | 1 (F%) | 2 (F%) | 3 (F%) | 4 (F%) | 5 (F%) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------|--------|--------|---------|---------|---------|
| 1.La experiencia ha sido útil para mi formación como docente | 4,32 | ,903 | 0 | 3/4,6 | 10/15,4 | 15/23,1 | 37/56,9 |
| 2.Las prácticas conjuntas han aumentado mi motivación e interés en las asignaturas | 3,89 | 1,134 | 2/3,1 | 8/12,3 | 9/13,8 | 22/33,8 | 24/36,9 |
| 3.Mi grupo de trabajo ha estado motivado e interesado en las actividades propuestas | 3,86 | 1,082 | 3/4,6 | 3/4,6 | 15/23,1 | 22/33,8 | 21/32,3 |
| 4.La participación de los componentes del grupo ha sido adecuada | 3,75 | 1,263 | 4/6,2 | 9/13,8 | 10/15,4 | 18/27,7 | 24/36,9 |
| 5.La experiencia me ha facilitado el estudio y la comprensión de los conceptos de ambas asignaturas | 4,23 | 1,027 | 3/4,6 | 1/1,5 | 7/10,8 | 21/32,3 | 33/50,8 |
| 6.Las prácticas conjuntas han favorecido la mejora del trabajo grupal | 3,94 | 1,171 | 4/6,2 | 4/6,2 | 10/15,4 | 21/32,3 | 26/40,0 |
| 7.La aplicación de los diferentes contenidos es un elemento positivo para la realización de las prácticas | 4,26 | ,796 | 1/1,5 | 0 | 8/12,3 | 28/43,1 | 28/43,1 |

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 2. Interés general de la experiencia

La puntuación más elevada de la dimensión la obtiene el ítem 1, referido a la utilidad de la experiencia (4,32), con el que un 80% del alumnado se muestra bastante o totalmente de acuerdo, por lo que podemos considerar que la mayoría de participantes encuentra que las actividades realizadas promueven un aprendizaje relevante para su formación como docentes. Resulta destacable en este sentido, que sólo un 4,6% se posiciona de manera poco favorable con respecto a su participación en la experiencia, y ninguno en el valor "Totalmente en desacuerdo". Los ítems 5 y 7 obtienen así mismo valoraciones muy positivas (4,26 y 4,23), dato bastante significativo desde nuestro punto de vista, si tenemos en cuenta que estos ítems hacen referencia a una mejor comprensión de los contenidos de las materias mediante la realización de las actividades conjuntas.

Los valores de los ítems 3, 4 y 6, referidos a la dinámica de trabajo grupal y la participación de los distintos componentes arrojan unas puntuaciones algo más bajas, no alcanzando el 70% de valores positivos. Si bien pueden considerarse como unos resultados favorables, nos ponen sobre aviso con respecto al desarrollo de dinámicas de grupo poco adecuadas, recogidas igualmente en las apreciaciones cualitativas realizadas por el alumnado en las preguntas abiertas del cuestionario. En concreto, al valorar la utilidad del contrato de aprendizaje pedagógico en el trabajo de grupo, el alumnado entiende que la falta de madurez en algunos miembros así como la incompatibilidad de horarios dificultan, significativamente, la creación de un clima adecuado y que favorezca el buen funcionamiento del equipo. Finalmente, podemos afirmar que la experiencia de las prácticas conjuntas, entre las asignaturas de Didáctica General y Organización del Centro Escolar, son reconocidas por los estudiantes como un elemento positivo para el aprendizaje, el proceso educativo del trabajo en grupo y para su formación como docentes.

Coordinación docente

La segunda dimensión de nuestro cuestionario, Coordinación Docente, se nutre de la información obtenida de 8 ítems, (del nº 8 a 14 del cuestionario), que mostramos en la Tabla 3.

| Ítems | Media | Desviación típica | 1 (F%) | 2 (F%) | 3 (F%) | 4 (F%) | 5 (F%) |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------|--------|--------|--------|---------|---------|
| 8.La documentación para la realización de las prácticas ha sido oportuna y relevante | 4,35 | ,799 | 0 | 2/3,1 | 7/10,8 | 22/33,8 | 34/52,3 |
| 9.El trabajo coordinado de diferentes profesores ha facilitado el aprendizaje | 4,34 | ,871 | 1/1,5 | 2/3,1 | 5/7,7 | 23/35,4 | 34/52,3 |
| 10.Los docentes han trabajado de manera coordinada | 4,60 | ,657 | 0 | 1/1,5 | 3/4,6 | 17/26,2 | 44/67,7 |
| 11.He entendido el objetivo de cada una de las prácticas realizadas conjuntamente | 4,22 | ,893 | 2/3,1 | 0 | 8/12,3 | 27/41,5 | 28/43,1 |
| 12.El número de prácticas conjuntas ha sido correcto | 4,12 | ,917 | 1/1,5 | 3/4,6 | 8/12,3 | 27/41,5 | 25/38,5 |
| 13.La organización y secuenciación de las prácticas ha sido satisfactoria | 4,17 | ,961 | 2/3,1 | 2/3,1 | 7/10,8 | 26/40,0 | 28/43,1 |
| 14.El seguimiento de los trabajos por parte de los docentes ha sido adecuado | 4,48 | ,793 | 1/1,5 | 1/1,5 | 3/4,6 | 21/32,3 | 39/60,0 |

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.3. Valoración de la coordinación docente

Considerando los resultados de los 25 ítems del cuestionario, la coordinación docente es la dimensión que ha obtenido los mejores resultados. Los demás porcentajes y frecuencias de los ítems de esta dimensión reflejan que existe una percepción generalizada de los participantes acerca de una buena coordinación docente en las prácticas realizadas. El valor intermedio sigue siendo el tercero en frecuencia, nunca superior a 8 estudiantes, teniendo una alta concentración en los valores positivos. Y también las medias son elevadas, todas por encima del 4.11, manteniendo una óptima visión estudiantil sobre la coordinación docente.

Si bien como aspecto para la mejora debemos reparar, igualmente, en la valoración media del ítem 12 (4.12) puesto que, a tenor de los datos recabados en esta dimensión, los estudiantes estiman revisable el número de prácticas planteadas de manera conjunta entre ambas materias. Este resultado puede deberse a la realización de más prácticas paralelas vinculadas a los diferentes módulos de Didáctica General y Organización Escolar.

Esta coherencia también se refleja en las desviaciones típicas ya que todas obtienen valores inferiores a uno. De esta manera, se evidencia la percepción positiva del alumnado universitario en relación con la coordinación docente del profesorado implicado en esta experiencia.

Previamente el alumnado se mostraba algo confuso al no distinguir lo correspondiente a una u otra asignatura y creer que esta vinculación podía perjudicarle o dificultar los aprendizajes. No obstante, una vez comenzado el proceso, esta percepción inicial se fue tornando hasta adquirir una visión muy positiva, valorando la utilidad de este trabajo colaborativo y la proyección que supone utilizar como herramientas de análisis los conocimientos de ambas asignaturas, tal y como hemos señalado en el siguiente apartado. Para el alumnado estas prácticas suponen, al finalizarlas, el desarrollo de un proyecto personal y grupal donde aplican los saberes educativos sin identificarlos forzosamente con una asignatura concreta.

Conclusiones y reflexiones finales

A partir de los resultados obtenidos, podemos concluir que el alumnado ha percibido y valorado muy positivamente todos aquellos aspectos referidos a la coordinación de los y las docentes de las distintas asignaturas que han tutelado las prácticas descritas en este artículo. Estos datos se corresponden con las aportaciones teóricas que sustentan la importancia de la colaboración en la mejora de la calidad docente (Moreno, 2006). La experiencia, por tanto, puede ser referente para nuevas propuestas curriculares y organizativas que extiendan esta iniciativa al espacio de la titulación e, incluso, del centro universitario.

Este proyecto de innovación docente ha facilitado, según el alumnado, la comprensión integrada de los contenidos de distintas asignaturas propiciando la aplicación de los saberes educativos a diferentes contextos sin identificarlos, forzosamente, con una materia u otra.

Los resultados nos deberían hacer reflexionar sobre la importancia del *principio de ejemplaridad* (García Garrido, 2002) en el ejercicio de nuestra práctica docente: no nos hemos limitado a verbalizar los beneficios de la coordinación sino que hemos hecho evidentes las consecuencias que se derivan de estas buenas prácticas.

Por otra parte, la experiencia desarrollada durante estos cuatro cursos académicos nos ha llevado a considerar una serie de vivencias que el trabajo colaborativo ha generado en nuestro hacer profesional:

- En el diseño de nuestras propuestas de aula, el trabajo colaborativo nos ha hecho pasar de la reflexión personal o la dependencia de expertos, a la construcción de aprendizajes comunes, desarrollados de un modo plural con colegas de titulación.

- La colaboración ha generado un nivel más alto de confianza en las propuestas personales, que en otras ocasiones hemos podido considerar arriesgadas, facilitando la disposición a experimentar en común y a innovar en nuestra práctica. El diseño de las prácticas propuestas así lo pone de manifiesto.
- El trabajo colaborativo ha sido un valor en la tutela del profesorado novel. En esta experiencia, participa profesorado con amplios años de experiencia y otro de reciente incorporación, por lo que para éste último ha supuesto un gran apoyo en su desarrollo profesional. La colaboración entre docentes ha repercutido en una comunicación más eficaz y en una resolución más positiva de las situaciones de conflicto. Han mejorado nuestras relaciones y el debate profesional ha hecho que aprendamos recíprocamente. Las relaciones profesionales que mantenemos después de esta experiencia son mucho más fluidas y facilitadoras de nuestra tarea.
- El trabajo de planificación compartida entre docentes ha ayudado en la distribución y ha favorecido una mejor coordinación de los bloques temáticos y el uso de los tiempos tanto para el profesorado y como para el alumnado.
- El nivel de responsabilidad que genera el trabajo colaborativo hace que se priorice el resultado grupal frente al individual. La realización de este artículo es una muestra de ello.
- La evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje realizada de un modo compartido refuerza el valor social de la tarea evaluadora y ha generado un alto nivel de confianza en la toma de decisiones.
- La tutoría y seguimiento de los grupos de clase ha sido mucho más fácil y enriquecedora realizada con otros compañeros. La colaboración se convierte en una fortaleza.

Con relación a las debilidades, podemos destacar que en los centros universitarios resulta difícil disponer de estructuras físicas y condiciones organizativas que favorezcan el trabajo colaborativo del profesorado. Hemos tenido dificultades para encontrar tiempos en los que pudiéramos coincidir varios docentes en clase o espacios para diversificar la organización y el agrupamiento del alumnado con el equipo docente. Asimismo hemos carecido del suficiente tiempo para evaluar en común la experiencia y hacer propuestas de mejora

Viendo la diferencia de extensión de ventajas e inconvenientes enumeradas y la valoración expresada por el alumnado sobre la colaboración de sus docentes, nos refuerza la idea de partida sobre la importancia del trabajo colaborativo en las aulas universitarias y su utilidad, en una línea de trabajo que propicie el desarrollo de un currículum integrado.

Estas experiencias colaborativas pueden significar un germen de sentido y utilidad al futuro Trabajo Fin de Grado de las nuevas titulaciones que están aún por configurar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo *et al.* (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- Angulo, F. y Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 281-299.
- Armengol, C. *et al.* (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *REIFOP*, 12 (2), 121-144. Recuperado de: <http://www.aufop.com/>

- Bozu, Z. e Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (1). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78011179004>
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 71-92.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó .
- Elias, M., Merino, R., Sala, G., García, M., Troiano, H., y Fernández, E. (2006). Evaluando los ECTS en la sociología de la educación de los currículums de Magisterio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 183-200.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 350, 79-103.
- Ferrández, A. (1993). La Organización Escolar como objeto de estudio. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (21-45). Barcelona: PPU.
- García Cabrera, M.M. (1998). *Proyecto Docente*. Universidad de Córdoba. Documento policopiado.
- García Garrido, J.L. (2002). El educador, clave de la calidad en educación. En C. Ornelas (Comp.), *Valores, calidad y educación* (51-85). Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación. Mexico: Aula XXI Santillana.
- García Ruíz, M.J. y Arechavaleta Pintó, C. (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur? *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 203-225.
- Goicoetxea Iraola, E. y Pascual Hoyuelos, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista Educación XXI* (5), 227-247.
- González Maura, V. y González Tirados, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie47a09.htm>
- González Tirados, R. M. y González Maura V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Phase-II*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Imbernon, F. (2012). La formación permanente a través de las redes. De las comunidades de práctica formativa a las redes de profesorado. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 2 (3). Recuperado de: http://www.cepguadix.es/~revista/joomla/docs/numero3/enero_2012_art_4.pdf
- Lavié Martínez, J. M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Lorenzo, M. (1996). Concepto, contenido y evolución histórica de la Organización Escolar. En I. Cantón Mayo (Coord.) *Manual de organización de centros educativos* (pp. 9-38). Barcelona: Oikos- Tau.

- Madrid Izquierdo, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 23, 49-68.
- Martínez Ruiz, M. A. (2008). *Lección inaugural. Curso 2008-2009*. Universidad de Alicante. Recuperado de: http://www.ua.es/es/congresos/protocolo/eventos/aperturacurso/apertura0809/lecciones_inaugural.pdf
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. Valcárcel (2005). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación superior*, (Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia) (pp. 98-117). Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre.
- Martínez, M., Prieto, A.T., Rincón, Y., y Carbonell, D. (2007). Aprendizaje en las comunidades de conocimiento desde una perspectiva organizacional: una aproximación teórica. *ORBIS Revista Científica Ciencias Humanas*, 3, 007, 46-64.
- Meirinhos, M. y Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 45-60.
- Moreno Olivos, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 112, 98-130.
- OECD (2010). *PISA 2009. Results: Overcoming Social Background-Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II) (Paris, OECD).
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4) [en línea]. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Robertson, S. (2006). The politics of constructing (a competitive) Europe(an) through internationalising higher education: strategy, structures, subjects. *Perspectives in Education*, 24 (4), 29-44.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona: Aljibe.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Modelo, M.M. y Priegue Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (2004). El desarrollo del aprendizaje colaborativo a través de la investigación en grupo. Sevilla/Morón: Publicaciones del MCEP.
- Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.

Cita del Artículo:

Fuentes-Guerra, M.; García, M.M.; Llorent, V.J.; Olivares, M.A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2), pp. 395-409. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras y autor



Marina Fuentes-Guerra Soldevilla

Universidad de Córdoba

Facultad de Ciencias de la Educación.

Mail: edlfusom@uco.es

Profesora Doctora Titular de Escuela Universitaria en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba. Imparte docencia en las materias de Planificación e Innovación en Educación Primaria, Convivencia en la Escuela y Cultura de Paz, tutoriza y coordina los estudios de Practicum en esta titulación. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y diferencia sexual, coeducación y género. Miembra de la Cátedra de Estudios de las Mujeres Leonor de Guzmán y de la Asociación TRAMA. Destaca, entre sus últimas publicaciones: La visibilización de las obras de mujeres a través de festivales. *El Audiovisual ante la Ley de Igualdad* (2010).



Mª del Mar García Cabrera

Universidad de Córdoba

Facultad de Ciencias de la Educación.

Mail: uelgacam@uco.es

Profesora Doctora Titular de Escuela Universitaria del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba. Imparte docencia en las materias de Organización Escolar, La Escuela Infantil en el sistema educativo y Educación Primaria en el sistema educativo. Miembro del grupo de investigación SEJ049 "Evaluación educativa e innovación". Sus principales líneas de investigación se centran en aprendizaje cooperativo, formación del profesorado y organización escolar. Destacan, entre sus últimas publicaciones: García Cabrera, M. M., González López, I. y Mérida Serrano, R. (2012). Validación de cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1) 87-109.



Vicente J. Llorent García

Universidad de Córdoba

Facultad de Ciencias de la Educación.

Mail: vjllorent@uco.es

Profesor Contratado Doctor. Imparte docencia en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba en los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Licenciatura de Psicopedagogía, Máster de Educación Inclusiva y Educación Secundaria. Miembro del Grupo de Investigación SEJ470. Sus principales líneas de investigación se centran en planificación e innovación educativa; educación comparada e internacional y atención educativa para la diversidad. Destaca, entre sus últimas publicaciones: Llorent, V.J., López, M. y López, R. (2010). Deafness as disability: The Spanish Road to Bilingual Education. En M.A. Santos y L. Swachten, *Deafness, Language and Culture in Education*.



Mª Ángeles Olivares García

Universidad de Córdoba

Facultad de Ciencias de la Educación.

Mail: edlolgam@uco.es

Profesora Contratada Doctora. Imparte docencia en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba en el Grado Educación Infantil, Licenciatura de Psicopedagogía, Máster de Educación Inclusiva y Educación Secundaria. Miembro del Grupo de Investigación SEJ049 “Evaluación educativa e innovación”. Sus principales líneas de investigación se centran en: formación y orientación profesional, educación de personas adultas, organización escolar y proyectos de trabajo. Destaca, entre sus últimas publicaciones: Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E. y Olivares García, M.A. (2012). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación*, 24 (1), 95-110.

