

TITULO: UNA EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINAR DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN APLICADA A LA COORDINACIÓN DEL PROFESORADO.

**AUTORES: Olga Barceló
Inmaculada Esteban
Silvia Fernández
Begoña Learreta**

UNIVERSIDAD: Universidad Europea de Madrid

MAIL: olga.barcelo@uem.es begona.learreta@uem.es

1. INTRODUCCIÓN

La coordinación entre el profesorado en el ámbito universitario resulta ser una necesidad, sobre todo a partir de los cambios que planean en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Surgen nuevas tareas que debe asumir el docente de forma colegiada porque nacen de la toma de decisión consensuada por parte de equipos de profesores. Algunas evidencias en este sentido podrían ser la necesidad de definición de competencias con la intención de abordar la enseñanza con nuevas metodologías, la regulación de la carga de trabajo que debe asumir el estudiante entre todas sus asignaturas, el diseño de actividades multidisciplinares que garanticen un aprendizaje en los alumnos de forma integrada. Tales acciones estarían en la esfera de lo didáctico-pedagógico, y en cualquier caso reclamarían las reuniones de coordinación a las que hace referencia Bonals (2004).

Según lo expuesto podríamos afirmar, siguiendo a López (2004) que las acciones de coordinación son necesarias para acometer cambios docentes, para la innovación y para el propio desarrollo de la actividad académica. Por otra parte, parecen intuirse grandes beneficios de la actuación en equipo: *“Trabajar de forma coordinada fomenta los procesos de reflexión sobre la actuación docente y permite el intercambio entre profesionales que se enfrentan a una misma labor. Además consigue incrementar la motivación generando fuertes sentimientos dentro del equipo de trabajo, que se completa y se enriquece con las aportaciones de los compañeros. Se posibilita una interacción con el resto del profesorado implicado, en donde las decisiones se comparten y las responsabilidades se distribuyen (González y Asensio, 2006; 30).*

Sin embargo, según afirma Zabalza (2000), en la actualidad el trabajo de coordinación está escasamente arraigado en nuestro sistema educativo, sobre todo en la educación superior. Realmente puede pensarse según esto, que hay pocas perspectivas relativas a la mejora de la coordinación del profesorado, a pesar de que *“ése sería el cambio más sustantivo y con mayor capacidad de impacto en la docencia” (Zabalza, 2003; 200).*

De manera similar a la experiencia expuesta por González y Asensio (2006) en la que se describe cómo un grupo de profesores de primer curso de la Facultad de Ciencias de la

Actividad Física y del deporte de la Universidad Europea de Madrid (UEM) desarrolla un proyecto de innovación basado en la coordinación del profesorado, centrado en la inmersión de todas las asignaturas de un mismo curso en el enfoque ECTS, se ha planteado una experiencia similar en la misma universidad, pero con una implicación de mayor número de disciplinas, ya que se trasladó, aunque de forma específica en cada caso, a distintas facultades de la UEM.

En esta universidad ya existían figuras de coordinación, previas a las ideas y compromisos que en el ámbito universitario se perfilaron en Bolonia: coordinador de asignatura, coordinador de titulación, coordinador de doble titulación, coordinador académico. La intervención llevada a cabo por estas figuras generan, como señala Nieto (2003), flujos de información diferentes: operativa, científico-humanística y administrativa, porque las acciones de coordinación son de diferente naturaleza.

Inicialmente encontramos en la literatura cómo a través de la investigación-acción se pretende transformar la metodología de enseñanza del profesorado universitario, buscando una mayor implicación del alumnado en su aprendizaje. En esta investigación se desarrolló el “paradigma de la colegialidad” por el cual se consideran las áreas departamentales como unidades funcionales de planificación, de acción, evaluación y cambio, exponiéndose los beneficios de la acción conjunta del profesorado-investigador en el cumplimiento de los objetivos planteados (Rodríguez, 2003). Las conclusiones de este trabajo revelan la necesidad de trabajar conjuntamente por parte de todo el equipo profesional; por otra parte, la experiencia de investigación-acción planteada por Gaspar, Mendoza y Mendoza (2003) apunta en el mismo sentido respecto a la coordinación del profesorado. Ambos trabajos mantienen también grandes puntos de conexión con nuestro diseño, y sirvieron de motor para nuestra investigación, pero sin duda el que más nos ha servido como guía fue el que se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la UEM.

Con estos antecedentes en la UEM, vinculados a experiencias de coordinación de equipos docentes, surge un nuevo proyecto, enmarcado en una investigación-acción, el cual será el centro de interés de esta comunicación:

Experiencias conocidas en un caso por el contacto directo, y en otros por la revisión de la literatura especializada, nos han servido como soporte de nuestra investigación cuyos *objetivos* tal y como hemos expuesto se centraron en:

- Generar teoría sobre la coordinación del profesorado ante el EEES
- Convertir la coordinación del profesorado en el elemento esencial del sistema ECTS, implementando las acciones oportunas, analizando sus efectos y desarrollando un proceso de retroalimentación sobre ella.
- Generar reflexión compartida entre grupos de profesores que imparten clase al mismo alumnado.
- Compartir experiencias sobre los cambios metodológicos dado que la innovación en grupo resulta más llevadera.
- Detectar necesidades de coordinación en el seno del grupo.
- Implementar acciones de coordinación.

Esta experiencia de investigación fue realizada por un conjunto de profesoras de la UEM, pertenecientes a cinco facultades diferentes. Cada una de las investigadoras del proyecto lideraría un equipo de profesores en su facultad correspondiente. A cada uno de estos grupos les denominamos “*grupos de seguimiento*”. La conformación de estos grupos fue llevada a cabo por cada investigadora, a partir de la capacidad de influencia que en cada caso tuviera, respecto al profesorado que constituiría cada grupo, y siempre con el apoyo institucional oportuno los grupos de seguimiento generados, siempre tenían una circunstancia compartida capaz de dotar al grupo de identidad propia y de justificar la razón de coordinarse. Las figuras que cada una de las investigadoras asumía en su facultad respectiva eran de lo más variadas: directora de departamento, coordinadora de Convergencia Europea, coordinadora de doble titulación, responsable de asignatura, y también en algún caso, simplemente profesora, sin cargo específico.

Los grupos de seguimiento que se generaron fueron de diferente índole:

- Colectivo de profesores con inquietudes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Coordinadores de asignaturas de un mismo curso pero reclutados voluntariamente.
- Grupos de coordinación institucional (coordinación de curso, profesorado de un mismo curso y de una misma titulación...)

De esta forma se conformaron 5 grupos de seguimiento:

- 1 grupo de profesores con inquietudes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la Ingeniería de Telecomunicaciones, formado por 6 profesores
- 1 grupo de coordinadores de asignaturas de 1º curso de la Escuela Superior de Arquitectura, constituido por 5 ¿? profesores
- 3 grupos de coordinación institucionales
 - Coordinación del 1º curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, constituido por 11 profesores.
 - Coordinación del 2º curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, constituido por XXX profesores.
 - Coordinación de los profesores del Departamento de Fisioterapia, formado por 3 coordinadores de curso y XXXX profesores.

La investigación-acción fue el marco que se determinó para este proyecto; se trata de un modelo de investigación cualitativa cuyo objetivo es el estudio reflexivo y participativo de situaciones sociales concretas, como son las educativas. Mediante el estudio de la práctica didáctica, el profesorado puede obtener información de aspectos que de otra manera no podría conocer, en este caso relativos a lo que ocurre ante una situación de coordinación de profesores. Este tipo de investigación es especialmente oportuna, tal y como expone Blández (1996) o bien cuándo se ha detectado un problema y pretende ser analizado para su solución, o bien cuando se pretende introducir algún elemento nuevo en la actuación docente, como en nuestro caso fue la conformación de equipos de profesores que trabajarían de forma colegiada por vez primera, con la correspondiente incidencia sobre el alumnado. Además, no son pocos los beneficios que se asocian a este tipo de investigación (Elliot, 2000; McKernan, 2001; Gaspar,

Mendoza y Mendoza, 2003; Latorre, 2003) y en los que, no sólo hemos creído, sino también comprobado: aumenta la autoestima del docente implicado en la investigación; rompe con su soledad cuando se estrena en nuevas intervenciones; refuerza su motivación profesional; forma un profesorado reflexivo y potencia la investigación educativa.

2.- METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN.

La metodología de trabajo que se llevó a cabo para el desarrollo de la investigación-acción fue la que marca la propia metodología de una investigación de este tipo: “planificación” en la que las investigadoras constituyen el grupo de investigación y definen el proyecto, forman sus grupos de seguimiento y determinan las acciones de coordinación que se llevarán a cabo en cada uno de ellos. Por otra parte la fase de “intervención” propiamente dicha, materializada en reuniones de trabajo de las investigadoras con sus grupos de seguimiento donde se tomaban decisiones, se elaboraban materiales y se acometían acciones. Tales intervenciones con los grupos de seguimiento eran puestas en común en el grupo de investigadoras a través de reuniones, mantenidas con bastante frecuencia. De todo el proceso de intervención se recogieron datos, tales como un diario reflexivo por parte de cada investigadora, en el que de forma confidencial cada una narra su propio proceso; un acta de cada una de las reuniones mantenida por el grupo de investigadoras y un conjunto de documentos nacidos de tales reuniones. Todo el proceso de acción o intervención ha estado impregnado en todo momento de “reflexión”, que es lo que caracteriza este tipo de metodología. Dicho proceso pasa por cuestionarse aquello que se hace en los grupos de seguimiento, la mejor manera de intervenir en cada uno de ellos, el consenso respecto a las acciones a llevar a cabo, la puesta en común de las distintas experiencias vividas con los grupos de seguimiento, etc. Este proceso en su conjunto es cíclico, ya que de cada reunión, en la que se generaban acciones de reflexión, nacían nuevas acciones a llevar a cabo, las cuales había que planificar primero y después implementar. Ésta es la metodología propia de la investigación-acción, y así se llevó a cabo en el seno de nuestro proyecto.

Se puede decir que estamos prácticamente ante un único modelo de coordinación, que fue el que se llevó a cabo en cada grupo de seguimiento, que responde, según las aportaciones de González y Asensio (2006) a la denominación de “coordinación centralizada” porque todo el profesorado que forma el grupo pertenece a la misma institución; “coordinación duradera” porque incidían en periodos de medio y largo plazo; “coordinación cooperativa” porque siempre existió un líder que era precisamente el investigador del proyecto que estamos describiendo; y por último, en unos casos “coordinación horizontal” cuando el profesorado del grupo de seguimiento impartía clase en el mismo curso, y en otros “coordinación transversal” cuando pertenecían a diferentes cursos de una misma titulación.

El plan de acción comenzó por elegir las acciones que se iban a desarrollar en cada grupo de seguimiento y para ello es importante que sea el propio, con sus propias características, quien ponga de manifiesto las necesidades que darán como resultado la puesta en marcha de unas acciones u otras de coordinación. En este sentido, no se trata de imponer, sino que el propio grupo vaya construyendo lo que estime oportuno en la línea de coordinación.

A lo largo de nuestra experiencia, se planteó la opción de repetir acciones ya definidas en el proyecto de investigación del año anterior ahora en otros grupos (como queda expuesto en la introducción), o diseñar nuevas, según las necesidades en cada caso. De hecho, los grupos asumían mejor las acciones de coordinación que ellos mismos diseñaban, porque les hacía sentirse más partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, las *acciones* concretas de coordinación que se definieron, una vez analizadas las características, expectativas y posibilidades de cada grupo de seguimiento, fueron las siguientes, aglutinadas de la siguiente manera:

- La elaboración conjunta y puesta en común de las diferentes planificaciones de las asignaturas, a través de las guías docentes, buscando nexos de coordinación.
- La elaboración de exámenes entre los profesores que impartían clase en la misma asignatura.
- Un mapa de fechas para coordinar las pruebas objetivas y las actividades formativas no presenciales a lo largo del curso (Cita bibliográfica libro coord).
- La determinación de los itinerarios competenciales como replicación del trabajo desarrollado por Learreta y otros (2006).
- La coordinación en las metodologías de enseñanza utilizadas por el profesorado.
- La elaboración de un documento testimonial de las carencias formativas del alumnado respecto a cursos anteriores con el fin de poder incidir en tales aspectos y reforzarlos.
- El diseño e implementación de acciones formativas conjuntas implicando diferentes asignaturas del mismo curso.
- La revisión conjunta de los temarios de asignaturas para evitar solapamientos.
- La elaboración de un calendario compartido de actividades extraacadémicas.
- El intercambio de experiencias de evaluación utilizados y coordinación de nuevos criterios de evaluación.

Una vez decididas las acciones de coordinación que se iban a llevar a cabo en cada grupo de seguimiento, la metodología de trabajo por parte del grupo de investigadoras siguió las diferentes fases:

- Explicación de la acción elegida al resto de investigadoras del grupo.
- Ejecución de la acción de coordinación en el grupo de seguimiento.
- Puesta en común de las experiencias vividas en por el grupo de seguimiento una vez implementadas las acciones.
- Reflexión conjunta del equipo investigador, teniendo en cuenta las aportaciones de cada grupo de seguimiento para rediseñar la acción según las necesidades específicas en cada caso.
- Dinámica de retroalimentación con el grupo.

Como se ve, estas fases constituyen una espiral que caracteriza la metodología de la investigación.

Estos planteamientos perseguían satisfacer las necesidades de cada grupo y hacerlos partícipes de la tarea de coordinación.

Esta metodología se realizó mediante la siguiente secuencia de actuación (figura 1)

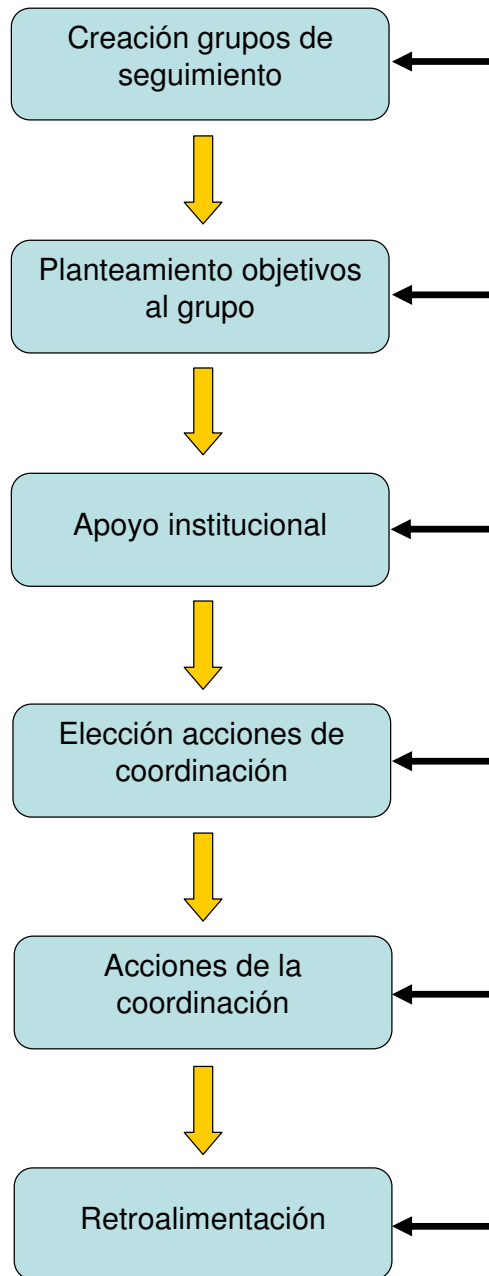


Figura 1. Secuencia de actuación en el proyecto de coordinación

3. RESULTADOS Y DISCURSIÓN

Como resultados cabe destacar, a partir de la dinámica de trabajo de los grupos de seguimiento, las dificultades encontradas en la coordinación y los aspectos que la facilitan.

Poder llegar a esta sistematización de información asociada a la coordinación de equipos docentes es fruto de la reflexión compartida vivida por el grupo de investigadoras, la cual se nutría de las experiencias que cada una estaba viviendo en sus correspondientes grupos de seguimiento. La reflexión fue rica y aporta información en torno al tema porque la elaboración del diario reflexivo por parte de cada investigadora contribuyó a profundizar en los procesos desarrollados. Por otra parte las actas han aportado testimonios de todo el proceso narrado, compartido y debatido en las reuniones del grupo de investigadoras.

3.1.- Dinámica de trabajo de los grupos de seguimiento

Precisamente y debido a las características específicas de cada grupo, la dinámica en cada caso presentó claras diferencias:

El grupo que mejor dinámica de trabajo presentó fue el primero, aquel en el que los profesores se agruparon por sus propias inquietudes. Esto puede ser debido a que este tipo de grupos se caracteriza por la voluntariedad, la inquietud, la capacidad de innovación, el gusto por “aprender a enseñar”, la implicación, el mutuo compromiso, el apoyo, o la reflexión conjunta de los docentes; existe una visión compartida del centro como un conjunto (valores procesos y objetivos; Bolívar, 1993). Este tipo de grupos genera una dinámica de trabajo eficiente, innovadora, participativa y de colaboración espontánea. Pertenecen al tipo de cultura organizacional denominada de colaboración o colaborativa (Hargreaves, 1994; Gather Thurler, 1994; Bolívar, 1993).

El grupo constituido por coordinadores de asignaturas respondió bastante bien a la coordinación pero menos que el primero, ya que en este secundario destaca la obligatoriedad, pero no tanto por imposición institucional como por cultura organizacional de gestión; es decir, en él se desarrollan habilidades sistemáticas de diagnóstico, planificación, programación, ejecución, coordinación, evaluación y retroalimentación de una tarea concreta (Oliver, 1993) y, en este caso, la planificación de una asignatura con el fin de mejorar el aprendizaje del alumno. En grupos de esta índole, también pueden apreciarse la inquietud y la capacidad de innovación, pero derivan más de las características individuales que del funcionamiento grupal *per se*. De hecho, su dinámica de trabajo puede ser tanto colaborativa como cooperativa.

Sin embargo, los grupos de seguimiento institucionales resultaron difíciles de coordinar ya que éstos también se caracteriza por la obligatoriedad –pero, en este caso, por necesidades institucionales–, la diversidad (en cuanto a la participación e implicación), o la tendencia al individualismo. Están basados en procedimientos burocráticos impuestos externamente –como una gestión regulada de forma administrativa–, en los que el trabajo conjunto es artificial y forzado. A este tipo de cultura organizacional se le denomina Colegialidad forzada (Gather Thurler, 1994; Bolívar, 1993). La dinámica desarrollada es de cooperación, ya que resulta necesario un líder para que el grupo funcione, y que realmente se avance en la coordinación. Para que este grupo sea

eficiente es necesario pautar en gran medida las tareas a desarrollar por cada uno de los componentes, y lograr así que las reuniones sean más concisas y operativas. Pero estas circunstancias implican una gran reflexión entre los componentes del grupo, que resulta difíciles de gestionar, en gran medida.

Dada la falta de implicación obtenida en estos grupos institucionales, se tuvo que recurrir en términos generales al apoyo institucional, como se observa en la figura 1.

3.2.- Dificultades de la coordinación del profesorado

Son muchas las satisfacciones que se obtienen de un proyecto de coordinación del profesorado, pero no todo son beneficios ni momentos fáciles, por eso consideramos de gran importancia señalar todas las dificultades que han surgido cuando realizábamos el proyecto.

Las dificultades las hemos estructurado y se exponen a continuación:

- ASPECTOS ORGANIZATIVOS.

- **Ausencia de un tiempo común para reunirse entre los profesores implicados.**

En el ámbito docente, hay características en los horarios, que las diferencian de otras actividades. Desde las 8:30 de la mañana hasta las 9:30 de la noche se imparten clases y cada profesor tiene una jornada que va a depender de las asignaturas que imparta, por ese motivo, el horario de los profesores de un mismo departamento suele ser completamente diferente.

Este hecho, hace muy complicado que exista un momento en el que todos los miembros del grupo de seguimiento puedan reunirse para compartir las distintas experiencias que han tenido con las acciones de coordinación que se les habían asignado. Por ejemplo, puede haber en el grupo profesores de turno de mañana y de tarde y en ocasiones el turno contrario trabaja físicamente en otro lugar, lo cual hace muy difícil poder coincidir.

- **Dificultades para acceder a los recursos.**

Algunas de las acciones de coordinación del profesorado tenían como objetivo coordinar a profesores de distintos departamentos docentes que imparten clase en una titulación. Para ello intentamos utilizar las nuevas tecnologías de las que disponemos como es Internet, creando una unidad compartida virtual a la que tienen acceso todos los profesores de los departamentos que imparten clase en una misma titulación, en la cual resida toda la información docente necesaria. Pueden surgir problemas basados en la infraestructura, en el soporte técnico, en la gestión de los recursos o en la calidad de los mismos.

- ASPECTOS ACTITUDINALES DEL PROFESORADO

- **Reticencias del profesorado a compartir por temores, inseguridades e incomodidades.**

No cabe duda que iniciar una nueva actividad o incorporar nuevas prácticas, o incluso hacer transformaciones en la intervención docente no es fácil y hace que den la cara todos los temores e inseguridades de un profesor aunque tenga gran experiencia. Ésa es otra de las dificultades que se ha puesto de manifiesto durante nuestra investigación. Dejar de dar una clase como se lleva haciendo años, supone sentir la inseguridad de cómo se estará haciendo, de cuáles serán las consecuencias del cambio, de cómo lo percibirá el alumnado, de qué problemas pueden surgir... Ante esa situación muchos de los profesores prefieren no participar en nuevas acciones orientadas explícitamente a compartir y poner en común precisamente todo esto, de esa manera no reconocen sus miedos o incomodidades.

Por otro lado, el hecho de entrar a formar parte de un proyecto en el que va a prevalecer lo colectivo por encima de lo individual, puede suponer renunciar a la perspectiva propia y tener que aceptar iniciativas generales para todo el grupo, con las que no tiene por qué estar completamente de acuerdo.

- **Miedo a una mayor carga de trabajo añadida.**

En el ámbito docente existe una creencia que hace muy difícil contar con profesores/as dispuestos/as a cambiar sus metodologías docentes e intentar implantar otras. Esa creencia se basa en que cualquier nueva propuesta docente supone una mayor carga de trabajo, por eso ante un proyecto que se proponga, aunque el resultado final suponga una mejora docente o incluso mejores resultados académicos, la respuesta del profesorado suele ser negativa, por el miedo a verse sobrepasado por el trabajo que le puede suponer.

- **Falta de implicación en quienes conforman el grupo.**

Para desarrollar un proyecto de investigación hace falta mucha voluntad e implicación, y no siempre ha estado presente en cada uno de los componentes de los grupos de seguimiento. La falta de identificación con el proyecto, de vocación docente y diferentes situaciones personales o profesionales han hecho que en ocasiones la implicación de determinadas personas de los grupos no fuera la necesaria para desarrollar las acciones de coordinación que cada equipo demandaba. El desgaste, el desánimo en ocasiones y el cúmulo de un trabajo añadido al cotidiano fueron recortando en ocasiones el vínculo de algunos participantes.

- **Actitud destructiva de ciertos miembros del grupo.**

La situación laboral y personal de cada profesor es muy diferente, y eso queda reflejado en su actitud, en el “día a día” laboral. En muchos grupos de trabajo suele existir la figura del profesor que no aporta ideas, ni motivación, ni trabajo, y sin embargo pone pegas y problemas a cada iniciativa que propone el grupo. Si se prolonga esa situación, puede generar un desánimo en el grupo que frena toda actividad que se quiera poner en marcha provocando incluso conflictos en el seno del grupo. Se podría decir que puede llegar a generar un “efecto domino” más peligroso para el grupo de trabajo.

- ASPECTOS CIRCUNSTANCIALES PERSONALES.

- **Circunstancias particulares coyunturales que desvinculan a ciertas personas de un equipo.**

No todas las dificultades que hemos encontrado para la coordinación son fruto de actitudes negativas por parte del claustro de profesores, sino que hechos circunstanciales, en ocasiones positivos, como ascensos profesionales, o también negativos como bajas laborales, unas por enfermedad y otras por cambios de trabajo, hacen muy difícil conformar un grupo de seguimiento estable y sólido, hecho necesario para trabajar en equipo y de una forma coherente.

Nadie está exento de circunstancias que imposibilitan llevar a efecto un proyecto de coordinación con otros compañeros con una cierta continuidad. El “día a día” es la mayor evidencia de que somos presos de nuestras circunstancias.

- **Falta de vocación y compromiso respecto a lo que es un docente.**

La decisión de un profesional de empezar a trabajar en el ámbito docente, no siempre está motivado por la vocación y el compromiso que un profesor ha de tener, sino que en ocasiones el aspecto práctico, la presión a la que uno se puede ver sometido o el oportunismo son las claves de la decisión.

Esta situación hace que la implicación y compromiso que todo docente ha de tener no sea lo más habitual, lo cual impide que alguien se muestre abierto y participativo ante proyectos que a priori no le van a reportar grandes beneficios y en las que realmente no cree.

La falta de vocación y compromiso del docente es uno de los motivos que provocan la falta de implicación en las personas que conforman el grupo de trabajo del proyecto de investigación. Parece difícil que encajen dos piezas tan diferentes del puzzle; Una de ellas la necesidad de investigación docente, la otra la falta de profesores vocacionales.

- ASPECTOS CIRCUNSTANCIALES GRUPALES.

- **Pausas en el ritmo de actuación del grupo, generadas por razones ajenas al propio proyecto rompen la dinámica de actuación y se tornan como verdaderos inconvenientes. Pueden venir dadas por “Parones” en la dinámica de trabajo generada.**

Es evidente que un buen ritmo de trabajo ayuda a obtener buenos resultados, ya que cada grupo tiene más seguridad en las acciones coordinadas que va realizando, va entendiendo más en profundidad la dinámica de trabajo y por tanto le va a ser más fácil confiar en el proyecto.

- **Desconocimiento de las funciones de lo que supone el papel de coordinación.**

En ocasiones uno de los motivos de falta de coordinación entre el profesorado, es el desconocimiento de las competencias que implica el puesto de coordinación o el propio objetivo que se pretende alcanzar con esta dinámica de intervención.

La falta de descripción del puesto y la ausencia de un perfil concreto de competencias docentes hace que aumenten las dificultades en la coordinación.

- ASPECTOS INSTITUCIONALES.

- **No verse apoyado por la institución al hacer trabajos de coordinación.**

Algo imprescindible en una labor como la coordinación docente, en donde surgen muchas dificultades, es tener apoyo por parte de las instituciones competentes de la universidad, como los vicerrectorados o incluso el rectorado, para que respalden iniciativas que como ésta no reportan beneficios inmediatos a los profesores que colaboran.

Es necesario que desde la institución no sólo se transmita la importancia de la coordinación, sino que la actitud sea coincidente con la información transmitida.

- **Falta de cultura de coordinación entre el profesorado.**

El profesional docente, históricamente ha sido un autodidacta en el arte de enseñar. La experiencia que va adquiriendo a lo largo de los años es presentada como su mejor aval, ante cualquier situación que le haga plantearse un cambio en su metodología docente.

Este hecho dificulta en gran medida la percepción por parte del profesor de la importancia y necesidad de la coordinación docente.

3.3.- Facilitadores de la coordinación del profesorado

- **Apoyo institucional**

El apoyo institucional desde los diferentes estamentos de la Universidad se consideró un aspecto fundamental para dar sentido pleno a la tarea de coordinación. En concreto se realizaron acciones en esta línea que resultaron ser muy beneficiosas:

- Presentar los grupos de seguimiento al Vicerrectorado de Calidad Educativa, para lograr la necesaria difusión del proyecto en el ámbito general de la Universidad.
- Sugerir apoyo de los Decanos a través del Rector lo cual generaría
 - Concienciar al profesorado de la importancia de la coordinación.
 - Reconocer la relevancia de la acción de coordinación
 - Tener en consideración la carga de trabajo que supone la coordinación entre profesores para eximir a los implicados de otras tareas.

- **Formación de grupos colaborativos frente a cooperativos para desarrollar la coordinación**

Si el grupo presenta una cultura organizacional colaborativa, las necesidades de coordinación surgen espontáneamente, haciendo partícipes del proceso a todo el grupo

de profesores, resultando un trabajo eficiente y con una gran capacidad de innovación, y encaminado a un enriquecimiento personal y profesional del docente (Hargreaves, 1994; Gather Thurler, 1994; Bolívar, 1993).

- **Apoyo organizativo**

- Crear espacios para las reuniones de coordinación.
- Habilitar una franja horaria común para las reuniones entre todos los profesores inmersos en una tarea de coordinación.

- **Cultura generadora de innovación-educativa y de reflexión compartida**

La cultura institucional se conforma en torno a aspectos de distinta naturaleza. De manera explícita y también de forma implícita se realzan más valores u otros lo cual genera una cultura propia en cada universidad. En este sentido, dan reconocimiento a la innovación educativa a través de formación específica al profesorado, sensibilización con este tipo de acciones y proyectos, convocatorias de premios que incentiva estas prácticas, apoyo económico a la investigación educativa etc. Serían claros exponentes de la cultura institucional que podría esperarse en este sentido.

- **La retroalimentación**

Tener información del proceso de coordinación que se está llevando a cabo, generado por el propio alumnado, por el intercambio de las percepciones que tienen los profesores y profesoras implicados, sobre este aspecto, por la evidencia de actuaciones coordinadas que se llevan a cabo, por la elaboración de materiales producidos por varios docentes del grupo de coordinación, o por la propia institución, que reconoce esta actuación de coordinación.

Para que la retroalimentación tenga realmente sentido, es necesario hacer una evaluación previa de la tarea de coordinación que se va a desarrollar. Una herramienta muy interesante para realizar dicha evaluación es el diario desarrollado por las investigadoras del proyecto.

4.- CONCLUSIONES:

Tras la investigación-acción llevada a cabo sobre la coordinación del profesorado caben señalar como conclusiones las siguientes:

- Los modelos de intervención colaborativa son más potentes que los cooperativos respecto a la dinámica de funcionamiento de equipos docentes.
- La actitud con la que cada profesor se enfrenta a la coordinación con otros compañeros determinará considerablemente los efectos de ésta.
- El papel que juega la institución en los procesos de coordinación desplegados por los equipos docentes es de gran protagonismo.
- Uno de los riesgos que corre la intervención del profesor orientada a la coordinación es la burocratización de las tareas asumidas por los equipos docentes desvirtuando en tales cosas lo que supone una verdadera coordinación con valor didácticos – pedagógicos.
- La existencia de periodos de tiempo disponibles y coincidentes, por parte de los grupos de coordinación es la primera barrera que hay que franquear para que puedan llevarse a cabo proyectos de esta naturaleza.
- Las dificultades que se evidencian en torno a la coordinación del profesorado son superiores en número a los aspectos que la facilitan.
- La elaboración de un diario reflexivo por parte de quien está implicado en una investigación proporciona un alto grado de reflexión en quienes lo lleva a cabo.
- La puesta en marcha de experiencias de coordinación entre los equipos docentes revierte en crear o fortalecer una cultura institucional en este sentido, capaz de alimentar nuevas expectativas y deseos de trabajar de forma colegiada por parte del profesorado.
- El fin último de la coordinación entre el profesorado debe ser la mejora de las condiciones de aprendizaje del alumno. Sin este referente la coordinación pierde su sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Blández, J. (1996). La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (1993): “Culturas Profesionales en la Enseñanza”. En Cuadernos de Pedagogía, nº 219; págs. 68-72.
- Bonals, J. (2004). El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Grao.
- Elliot, J. (2000): El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid:Morata.
- Gaspar, S. Mendoza M.T. y Mendoza M.T. (2003): La transformación del docente en mediador del aprendizaje: un caso de investigación-acción en educación superior. Revista intercontinental de psicología y educación. Vol 5 nº2 p. 47-52.
- Gather Thurler, M. (1994): “Relations professionnelles et cultures des établissements scolaires: au delà du culte de l’individualisme” . En Revue Française de Pedagogie, nº 109; págs. 19-39.

- González, A. y Asensio, A. (2006): La actuación coordinada del profesorado universitario. En B. Learreta: La coordinación del profesorado ante las demandas del EEES: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Madrid: ERESMAS Comunicación.
- Hargreaves, D. (1994): "The New professionalism: the synthesis of professional and institutional development". En *Teaching and Teacher Education*. Vol (10), nº 4,; págs. 223-238.
- Latorre, A. (2003): La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó
- Learreta, B. (coord.) (2006): La coordinación del profesorado ante las demandas del EEES: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Madrid: ERESMAS Comunicación.
- López, A. (2004): Tesis doctoral
- McKernan, J. (2001): Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata.
- Nieto, L.M. (2003): "Los cuerpos colegiados en la UASLP" [Web en línea]. <<http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AP000518.pdf>>. [Última consulta: 10-11-2006].
- Oliver, J.. (1993): "Las culturas escolares como ámbito de intervención". En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Rodríguez, R. (2003): <Reaprender a enseñar. Una experiencia de formación para la mejora continua de la enseñanza universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*: agosto, 17 82) p. 69-78.
- Zabalza, M.A. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 38, 47-66.
- Zabalza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional. Madrid: Narcea.