

PROPUESTAS DE COORDINACIÓN DOCENTE PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE GRADO

Clara Molina Ávila
Universidad Autónoma de
Madrid
clara.molina@uam.es

Azucena Penas Ibáñez
Universidad Autónoma de
Madrid
azucena.penas@uam.es

Resumen

Con el fin de reflexionar acerca del modo en que la gestión incide en la docencia, presentamos un proyecto que se propuso: (1) analizar las guías docentes «desde el punto de vista del estudiante» prestando especial atención a (i) la carga de trabajo de los alumnos a lo largo del semestre; (ii) la adecuación de los sistemas de evaluación; y (iii) los solapamientos a lo largo del plan de estudios; (2) cruzar las competencias de la memoria de verificación (ligadas a materias) con las competencias de las guías docentes (ligadas a asignaturas) para detectar competencias trabajadas en exceso o defecto; y (3) fomentar entre los estudiantes la reflexión sobre la noción de «competencias» y su adquisición/evaluación.

Texto de la comunicación

El grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (LMCC) por la Universidad Autónoma de Madrid se implantó en 2009-2010. Ahora que están a punto de graduarse los primeros egresados y concluye así el proceso de implantación de una titulación innovadora que ha logrado alcanzar las notas de corte más altas del panorama universitario español, hacemos balance al tiempo que intentamos reforzar uno de los pilares de la calidad docente: la coordinación. Esta ponencia, encuadrada en el eje temático «planificación y organización de la docencia», presenta los resultados de un proyecto de innovación que se propuso analizar el modo en que el despliegue docente se adecua a la planificación inicial presentada a verificación. En la creencia de que uno de los pilares fundamentales y más desatendidos de la calidad docente es la coordinación, en el momento de concurrir a la convocatoria de proyectos nos marcamos tres objetivos: (1) analizar todas las guías docentes de cada curso «desde el punto de vista del estudiante» prestando especial atención a (i) la carga de trabajo del estudiante a lo largo del semestre; (ii) la adecuación de los sistemas de evaluación; y (iii) los posibles solapamientos a lo largo del plan de estudios; (2) cruzar las competencias de la memoria de verificación (ligadas a materias) con las competencias de las guías docentes (ligadas a asignaturas) para evitar que hubiera competencias trabajadas en exceso o que no se abordaran en ninguna asignatura; y (3) dar a conocer entre los estudiantes la noción de «competencias» e integrar a los alumnos en el proceso de reflexión sobre su adquisición y evaluación. Para ello, desde la comisión de seguimiento del grado abordamos un análisis global que nos ha permitido detectar desequilibrios tanto en la carga de trabajo del estudiante como en las modalidades de evaluación y su peso relativo en la calificación final. También detectamos el desconocimiento de estudiantes y docentes del elenco de competencias ligadas a la titulación y de la importancia de las mismas en la definición del perfil del grado. En nuestra ponencia exponemos el modo en que hemos procedido para llegar a conclusiones fundamentadas y cómo hemos hecho para trasladar los resultados a los equipos docentes y a los estudiantes de la titulación.

Con el fin de evaluar el proceso de implantación del grado y hacer llegar un listado de recomendaciones de mejora a los equipos docentes, los coordinadores de curso analizaron en

primer lugar todas las guías docentes prestando atención a los momentos del curso en que se concentran las entregas de tareas evaluables; su proporción en la calificación final del estudiante; y el modo en que se cruzan las competencias de las asignaturas con las del grado en su conjunto. A raíz de este análisis preliminar se elaboraron documentos que detallan (i) los picos de carga de trabajo a lo largo del semestre; (ii) las modalidades de actividades de evaluación y su impacto en la calificación final; y (iii) los cruces de las competencias por materia y asignatura. Estas tablas y gráficas, cotejadas más tarde por los representantes de estudiantes integrantes de la comisión de seguimiento del grado, nos han ofrecido una radiografía real de la titulación que nos permiten proponer mejoras concretas a los equipos docentes sustentadas en análisis exhaustivos tanto cuantitativos como cualitativos, con lo que, creemos, aumenta su credibilidad y asunción por parte de los profesores.

La falta de coordinación docente es un problema endémico en el mundo universitario, pero saberlo no parece haber llevado a soluciones tangibles. Del mismo modo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) no termina de tener el impacto que debiera en la planificación docente de los estudios universitarios ligados a las lenguas. Esperamos que al ofrecer un listado conciso y bien fundamentado (centrado en la carga de trabajo del estudiante a lo largo del semestre, la evaluación de competencias y los solapamientos de contenidos y destrezas a lo largo del plan de estudios) ayudemos a lograrlo. Creemos que comprobar cómo queda distribuida la carga de trabajo y cómo se abordan las distintas competencias en una asignatura dentro del total del semestre de una manera visual puede mover a los equipos docentes a revisar su planificación y fomentar la coordinación no solo con aquellos con quienes comparten asignatura, sino con quienes comparten semestre, curso y titulación. Asimismo, la implicación de los representantes de estudiantes creemos ha fomentado entre los alumnos una toma de conciencia acerca de la noción de «competencias» (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y su importancia en la formación que están adquiriendo. Al tiempo, contar con los estudiantes nos ha permitido llamar la atención sobre solapamientos a lo largo de la titulación que de otro modo no hubieran sido detectados, ya que solo los alumnos saben de primera mano lo que se imparte en las aulas a lo largo de toda la carrera. En un contexto en que las guías docentes de las asignaturas adquieren la condición de contrato de aprendizaje y en el que, al tiempo, muchos profesores no han terminado de integrar en su práctica docente las innovaciones llegadas de la mano del «proceso de Bolonia», analizar el modo en que se están poniendo en práctica las recomendaciones del nuevo modelo (evaluación continuada; integración de tareas presenciales y no presenciales; fomento de la adquisición no solo de contenidos conceptuales sino también de competencias procedimentales y transversales) nos permite dar golpes de timón con los que (i) mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; (ii) integrar a los estudiantes en el mismo en un proceso educativo dialéctico y (iii) cumplir con los requisitos de calidad requeridos por las evaluaciones periódicas de los títulos atendiendo con ello a las demandas de la sociedad.

Conclusiones

A la luz de los resultados de nuestro proyecto (cuyos indicadores de seguimiento se ligaron al número de informes parciales conducentes a la mejora y su grado de difusión entre los equipos docentes; el grado de difusión del informe final entre los equipos docentes y los estudiantes; el número de guías docentes modificadas a la luz de los resultados del proyecto; y los resultados de las encuestas de satisfacción) podemos concluir que (i) la coordinación docente más allá de lo que atañe a los distintos grupos de una misma asignatura, o como mucho a las asignaturas que forman parte de una serie bien definida, adolece de carencias preocupantes y esto no es solo el resultado de la reticencia del profesorado a consensuar programas y prácticas docentes y de evaluación, sino sobre todo del desconocimiento acerca

de lo que ocurre más allá de la práctica individual; (ii) el profesorado, que no ha terminado de interiorizar el nuevo modelo, no parece prestar especial atención a las competencias y sigue centrado en los contenidos, lo que últimamente parece estar llevando a un retorno al examen final como criterio clave para la evaluación del estudiante. Las innovaciones que se han venido incorporando no tienen que ver con las competencias que pretendemos adquieran los estudiantes, sino sobre todo con la diversificación (a menudo abrumadora tanto para estudiantes como para docentes) de las actividades de evaluación, y muchos de los que en su momento se embarcaron en proyectos piloto de innovación docente reclaman ahora «menos tareas y más estudio»; (iii) los estudiantes (y la sociedad en su conjunto, y con ello los futuros empleadores de nuestros estudiantes) no parecen prestar tampoco atención a las competencias que se supone han de adquirir con cada asignatura cursada, aunque los alumnos sí son muy conscientes de las competencias «del grado» y reclaman la adquisición de las mismas, sobre todo en el momento de abordar el trabajo de fin de grado y reparar en la existencia del Suplemento Europeo al Título; (iv) sin un engranaje explícito y respaldado institucionalmente de coordinación docente no se pueden garantizar las mejoras que debería conllevar la adopción, siempre costosa, de un nuevo modelo universitario.

Bibliografía

Armengol, C. y otros (2009). La coordinación académica en la Universidad: estrategias para una educación de calidad. *REIFOP* 12 (2), 121–144 (recuperado 15 abril 2013 en <http://www.aufop.com/>)

Badia, A. (2012) (coord.). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis.

Bowden, J., y Marton, F. (2012). *La Universidad: un espacio para el aprendizaje más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.

Fuentes-Guerra, M., García Cabrera, M. del M., Llorent García, V. J. y M^a Ángeles Olivares. (2012). Consolidación de la coordinación docente universitaria a través de una comunidad de prácticas. En *RED-U* 10/2, 395–410 (recuperado 15 abril 2013 en http://www.red-u.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf)

Herrán, A. de la y Paredes, J. (2012) (coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.

Herrera, L. (2011). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario: implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Comares.

Horgué, C. (2012). *Impacto de la nueva legislación en la educación superior y la investigación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Kalantzis, M. (2012). *New Learning Elements of a Science of Education* (2a ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Martínez Rodríguez, J.B. (2012). *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.

Martínez, J.R. (2010). *Metodología y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: de la teoría a la práctica*. Alicante: Universidad de Alicante.

Paredes, J. y Herrán, A. de la (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.

Torrego, J.C. y Negro, A. (2012) (coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

Universidad Politécnica de Madrid. (2013). *Coordinación docente* (recuperado 15 abril 2013 en <http://catedraunesco.es/me/UPM/programa17.html>)

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Cómo podemos hacer para transmitir a docentes y estudiantes la idea de un «mapa de competencias» ligado a una titulación y por tanto a un perfil de egreso?

¿Cómo podemos fomentar un sistema sostenible de evaluación continua tanto para estudiantes como para docentes?

¿Cómo podemos integrar el que haya una única guía docente por asignatura con la libertad de cátedra y evitar al tiempo divergencias excesivas al llegar al aula tanto en contenidos como en evaluación?

¿Es posible proponer una «plantilla de carga de trabajo por asignatura» que evite los picos de carga de trabajo concentrados en equis momentos del semestre y permita al tiempo que los estudiantes adquieran las competencias precisas sin repetir tareas innecesariamente?

¿Cómo hacer para impartir todo lo que como docentes creemos imprescindible con los nuevos calendarios sin incurrir en «trabajos sorpresa» o temas de última hora para que los estudiantes se los preparen «por su cuenta»?

¿Cómo podemos evitar que al graduarse los estudiantes no hayan trabajado todas las competencias de la titulación? ¿Importa que algunas competencias se trabajen «en exceso»?

¿En qué medida los «planes de acción tutorial» pueden fomentar la mejora continua de las titulaciones? ¿Deberíamos conjugar en el «PAT» una herramienta para la mejora del título y un recurso de ayuda para el estudiante? ¿Cómo lograr que tanto docentes como estudiantes se involucren en dicho seguimiento?