

Confección de materiales y coordinación en el desarrollo y la aplicación de los programas del ámbito de organización de la titulación de Pedagogía

Carme Armengol

Diego Castro, Maria del Mar Duran, Miquel Àngel Essomba, Mònica Feixas, Joaquín Gairín, Xavier Gimeno, Maria Navarro y Marina Tomàs.

Departamento de Pedagogía Aplicada

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

La construcción del espacio europeo de educación superior exige planificar los estudios universitarios partiendo de la base de que su protagonista es el estudiante. En este proceso el colectivo de profesores del Área de Didáctica y Organización Educativa que imparte materias en la titulación vinculadas al ámbito de organización ha desarrollado diversas acciones dirigidas a favorecer la calidad de la formación de los estudiantes, a partir de una mayor coordinación del profesorado en la confección y el desarrollo de los programas.

Ello ha significado romper con el aislamiento académico entre el profesorado implicado y plantear un trabajo continuado de colaboración, dando pie a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, asumiendo de antemano la necesidad de enriquecer la actividad a partir de las aportaciones personales, planteando inquietudes, aportando documentos y ayudando en la recopilación sistemática de las buenas prácticas, con la intención de compartirlas y analizar las claves de su éxito.

Ámbito general de interés de la innovación

Se considera que el trabajo colaborativo es una condición indispensable para impartir estudios que tengan un mínimo de calidad y coherencia. Este trabajo puede ser de utilidad para cualquier equipo de profesores que comparta esa premisa, ya que se entiende que puede ser un ejemplo para emprender otro tipo de actividades encaminadas hacia la misma dirección.

1. Objetivos

El propósito del equipo de trabajo es convertirse en una comunidad de aprendizaje profesional que vaya más allá de pequeñas actuaciones puntuales, para convertirse en una cooperación regular y duradera. Concretamente se pretende:

1. Establecer una organización coherente de los contenidos en relación con las materias relacionadas con el ámbito de organización y gestión de instituciones educativas.
2. Aproximarse al nuevo paradigma por lo que se refiere a la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que pasar de un paradigma centrado en lo que el profesor enseña para llegar a un modelo donde lo que realmente es relevante es lo que el estudiante aprende.
3. Elaborar materiales que ayuden al desarrollo de una enseñanza centrada en el estudiante y el desarrollo de las competencias planteadas.
4. Establecer espacios de reflexión y debate en relación con el contenido de las materias.

2. Descripción del trabajo

La iniciativa parte del curso 2003-2004 auspiciada en parte por los aires que corren respecto de los procesos de cambio en relación con el espacio europeo de educación superior y en parte por la preocupación de mejorar la actuación docente, manteniendo la hipótesis implícita de que toda mejora en la coordinación de la docencia supone a medio plazo una mejora en la calidad de la titulación por lo que respecta a los resultados académicos y a la satisfacción de los estudiantes.

3. Metodología

La dinámica de trabajo es sencilla. Los miembros se reúnen con una periodicidad de unos dos meses aproximadamente. Estas son reuniones cortas, básicamente de gestión, donde se toman decisiones y se reparten tareas. Cada uno de los miembros se implica en los trabajos comprometidos y una vez al trimestre se organiza una sesión de trabajo en forma de seminario de un día o dos de duración. Son seminarios que se acostumbran a realizar en un lugar tranquilo y fuera de la universidad. La decisión de trabajar en un espacio tranquilo no se entiende como una frivolidad sino como una estrategia que permite aislarse de las demás tareas que todos los miembros tienen asignadas, y convertir ese tiempo en un verdadero espacio de reflexión y diálogo.

Se valora muy positivamente esta dinámica ya que ayuda a avanzar y a la vez sirve para cohesionar más al equipo y consolidar una cultura común.

4. Resultados

En este momento es pronto para hablar de resultados pero sí que se pueden explicar los productos o las acciones elaboradas hasta el momento, que se enumeran a continuación.

4.1. La matriz de distribución de contenidos y materias

El primer ejercicio fue establecer la lista de contenidos que, a juicio de los miembros, debería asimilar un estudiante de Pedagogía desde el punto de vista del ámbito que se analiza. Una vez realizada la tarea y clasificados los contenidos en función de la estructura propuesta por Gairín (1995), se determinan las asignaturas de la titulación y del doctorado en las que se cree que se deben trabajar los contenidos expuestos.

La información recogida y estructurada en un cuadro de doble entrada fue objeto de debate; cada uno de los contenidos presentados se ubicó en la asignatura o las asignaturas donde se entendía que encajaba mejor de acuerdo con sus descriptores, por la coherencia entre los contenidos y la dificultad de los mismos.

El primer borrador obtenido fue sometido a validación por todos los miembros del grupo. Para ello, cada componente comprobó los contenidos asignados a cada una de las asignaturas que impartía y analizó los desajustes entre la matriz presentada y lo que realmente se trabaja con los estudiantes. Las siguientes reuniones sirvieron para rectificar los desajustes entre la matriz y los programas de los distintos profesores.

Algunos contenidos se repiten, a veces, en dos materias distintas, pero lo hacen a diferente nivel de profundidad o bien tratan del contenido desde diferente perspectiva (indicándolo así en la matriz con un símbolo pertinente).

Se entiende y acepta que la matriz resultante no es la única opción posible, pero sí la que plantean los miembros y la que sirve para conseguir los propios objetivos. Lo interesante de la misma es haber podido llegar a consensuar un acuerdo y que el profesorado implicado en las asignaturas la considere a la hora de elaborar sus programas.

4.2. Las fichas de recursos

El análisis de los contenidos de la enseñanza lleva a plantear la forma de transmitirlos y, por lo tanto, a reflexiones metodológicas, como en el análisis de los recursos implicados. Además de la riqueza del intercambio de opiniones, también se considera necesario descubrir si involuntariamente se cae en repeticiones metodológicas o de recursos que, además de ser innecesarias en algunos casos, podrían impedir que se dieran a conocer otros recursos didácticos entre el alumnado.

El intercambio de metodología de enseñanza también es apropiado para recoger comentarios críticos de los compañeros sobre los recursos que cada miembro del equipo considera idóneos para los diferentes objetivos y contenidos propuestos. Se trataba así de ir más allá del tópico que afirma que «cada maestrillo tiene su librillo», para abrirse a las consideraciones de los colegas y valorar la conveniencia de introducir cambios en la propia práctica.

La organización de las sesiones de intercambio es la siguiente: cada uno de los miembros explica una de las actividades que realiza habitualmente en el aula para desarrollar un determinado contenido. Los demás integrantes preguntan y expresan su parecer de forma espontánea.

La actividad de intercambio realizada se recoge en forma de ficha (véase el cuadro n.º 1), en la que se anotan las principales características de las actividades expuestas, así como otros datos interesantes que hay que tener en cuenta y que se han acordado o comentado a lo largo de la sesión.

Tabla 1. Plantilla de ficha de recursos didácticos

Nombre del recurso:	Ejercicio estructurado <input type="checkbox"/>	Técnica de intervención <input type="checkbox"/>
Materia en la que se recomienda realizar:		
Contenido que se trabaja (dígitos):		
Titulación:		
Otras titulaciones (asignatura):		
Tiempo de aplicación:		
Temáticas que aborda:		
Requisitos de aplicación (grupo, tipo de aula, materiales, etc.):		
Momento idóneo de aplicación:		
Referencia bibliográfica:		
Y una vez realizada la práctica...		
Para más información dirigirse a:		

Finalmente, cabe señalar que el compendio de fichas que está elaborándose servirá como herramienta para la mejora de la metodología docente, a la vez que constituye un producto creado por el grupo que refuerza la cohesión y el sentido de trabajar en equipo.

4.3. Los casos

El método del caso es una técnica formativa en la que, mediante la descripción de una situación que se denomina «caso», se pretende acercar al estudiante a una realidad con finalidades pedagógicas. Se puede decir que un caso es un escenario en el que se hallan un conjunto de variables que interactúan y conforman una situación real o hipotética y global susceptible de convertirse en objeto de estudio. Un caso puede extraerse de la vida real (una persona puede recopilar datos de alguna situación vivida y convertirla en un caso), o bien puede partir de noticias publicadas en la prensa o en otro medio de comunicación.

El método del caso es una técnica útil para ser aplicada en muchos ámbitos educativos. Los estudiantes tienen que analizar la situación, definir los problemas y llegar a sus propias conclusiones sobre las acciones que van a emprender, discutiendo el caso en equipo y describiendo o defendiendo su plan de acción de manera oral o escrita. Este método fomenta el debate y la comunicación entre los estudiantes y los docentes. Los

casos pueden utilizarse como ilustración, como práctica de los conocimientos adquiridos y como evaluación.

El método del caso es una estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje activo y reflexivo de los estudiantes que incorpora el análisis de situaciones que pueden ser equívocas, dudosas e inciertas. El aprendizaje resulta más efectivo cuando el estudiante desarrolla la habilidad de análisis en una situación lo más realista posible y, de manera explícita, da cuenta de la solución aportada. Para estudiar la organización de instituciones educativas, el estudio de casos es especialmente adecuado al permitir analizar contextos organizativos reales y plurales problemáticos o susceptibles de mejora.

La presentación de la situación debe incluir: la introducción, las características más importantes de los protagonistas, la descripción del entorno social o histórico-geográfico y las preguntas que se consideran adecuadas para su resolución.

El método del caso exige una mayor participación por parte del estudiante, comparado con otras estrategias habituales de aprendizaje. Deberá no solo aprender y comprender ideas, sino también utilizarlas cuando los casos requieran juicios de valor. El estudiante tendrá que tomar decisiones y defender su punto de vista en la discusión. Un factor esencial para el buen funcionamiento del método es proporcionar información adecuada al estudiante respecto a la idoneidad de las opciones que toma y del trabajo realizado. La labor del profesor se hace efectiva facilitando la comprensión de la información y ayudando, con posterioridad, a la realización del trabajo por parte de los estudiantes.

El profesorado que imparte docencia en las diferentes asignaturas del ámbito de la organización cuenta con una cierta experiencia en desarrollar el contenido de las asignaturas a partir de la presentación de un caso que sirva de ejemplo para desarrollar los contenidos de los programas docentes, a través del cual se constata también que la motivación de los estudiantes es mayor.

Mediante la presentación de casos reales, los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades como el análisis y el pensamiento crítico, la toma de decisiones entre diferentes acciones que hay que emprender y el manejo de suposiciones. Además favorece la expresión oral, la relación entre personas y la creatividad. Las clases se revisitan de un ambiente de intercambio como de relación entre la teoría y la práctica, gracias a un tipo de docencia basado en el aprendizaje motivador y cooperativo.

Partiendo de los casos elaborados previamente, el reto consiste en encontrar la manera de abordar los contenidos de los programas de las diferentes titulaciones y de conferir colectividad y coherencia a nuestros casos.

La puesta en común permite vislumbrar un primer objetivo: la concreción de un esquema al que se someterán todos los casos. Se refrendan los apartados y ciertas normas de estilo y la longitud de cada apartado, de manera que aunque sean elaborados individualmente, la exposición y la discusión colectiva permiten unificar criterios, perfilar coherencia expositiva y llegar al siguiente esquema:

1. Antecedentes: enmarcar el contexto, aportando datos que hagan referencia al momento anterior a la situación, el problema o el caso que hay que resolver.

2. Enumeración del problema: en este apartado hay que explicitar el tema que nos ocupa con toda claridad, ofreciendo todos los datos que sean necesarios para afrontar el trabajo posterior. Algunas observaciones que hay que tener en cuenta son: no excederse en longitud, no ofrecer datos que puedan desviarnos del objetivo principal y que se vea con claridad cuál es el contenido que estamos abordando.
3. Preguntas relacionadas con el caso: van dirigidas a los estudiantes y su realización ayudará a comprender y a centrar el apartado siguiente. Esto contribuye de forma clara a poner en funcionamiento habilidades analíticas y críticas (puesto que el estudiante deberá identificarse con la situación) y a buscar información bibliográfica y a argumentar las fuentes en caso de que falte bibliografía para la resolución del caso.
4. Pautas para resolver el caso: entramos en el apartado que pondrá en juego los contenidos teóricos y prácticos de manera sustancial. Será necesario que el estudiante recurra a la relación de conceptos, la interrelación de contenidos y, en última instancia, al desarrollo de las pautas que se le han marcado, lo que le permitirá ofrecer una solución que, dependiendo del caso planteado, también seguirá ciertos parámetros. Las pautas y las preguntas deben también focalizar la temática, juzgando las diferentes acciones que se pueden emprender. Con todos estos recursos el estudiante debe tomar una decisión que sea capaz de defender.
5. Material de apoyo: se aporta al estudiante dos tipos de materiales diferenciados; en primer lugar, los documentos que debe trabajar y que resulta imprescindible consultar y, en segundo lugar, la bibliografía esencial que también será primordial en la resolución del caso.

Una vez consensuados los apartados con los que debe contar cada caso, se emprende la segunda tarea: refrendar los casos que cada miembro del grupo ha elaborado individualmente.

La temática principal de cada caso debe quedar expuesta con claridad. Es cierto que algunos casos pueden ser aprovechados para abarcar otras temáticas. Evidentemente siempre se pueden encontrar aspectos colaterales, matizaciones o sugerencias que permitan otros estudios, pero cada uno de los casos está pensado para el estudio de una temática concreta del ámbito de la organización. También se acuerda en qué titulaciones se considera que puede utilizarse, así como el nivel de dificultad que ofrece, de carácter inicial para primeros cursos o diplomaturas, y aumentando su dificultad para las licenciaturas, los másteres, los posgrados y los doctorados.

El número total de casos elaborados es de 38, lo que ha permitido disponer de material para trabajar una gran cantidad de contenidos de las asignaturas. Los casos elaborados se sitúan en contextos de instituciones educativas formales y no formales.

Los bloques temáticos y los casos correspondientes son:

1. Fundamento teórico: paradigmas, autonomía de centros y colaboración entre instituciones.

2. El centro educativo: difundir el proyecto educativo de centro a las familias, naturaleza de las estructuras organizativas, el cambio organizacional y evaluación de las instituciones.
3. Planificación comunitaria: planificación estratégica, licitación de servicios educativos y planificación de la integración de alumnos inmigrantes en la comunidad.
4. Los documentos institucionales: dinamizar el proyecto educativo, la memoria, el plan de centro y el reglamento de régimen interno.
5. Los equipos docentes: las reuniones, delegación de funciones. Coordinación docente en la universidad.
6. La arquitectura escolar: modificación de espacios escolares, seguridad e higiene en los centros de educación.
7. Recursos funcionales: el horario escolar y el presupuesto.
8. Agrupamiento de los estudiantes: fenómenos grupales (acoso escolar) y normas de convivencia entre estudiantes.
9. La función directiva: modelos y teorías de liderazgo, capacidades y habilidades del líder, técnicas directivas, selección y formación de la dirección, evaluación de la dirección y plan de carrera.
10. Cultura y clima organizacional: análisis de la cultura organizacional, la comunicación entre iguales y con las familias, la participación en las organizaciones, los conflictos, los conceptos y los elementos, el grado de comunicación y satisfacción de las familias.

Estos casos son un material valioso y novedoso que permite abordar la docencia universitaria desde un enfoque motivador, sugerente y práctico, que consigue un aprendizaje colectivo favorecedor de la mejora de la docencia y, en consecuencia, de nuestras titulaciones.

4.4. Hacia la configuración de lecturas comunes en el ámbito organizativo

La constitución de un equipo docente o una comunidad profesional va más allá de la coordinación de programas y actividades: hace falta compartir lecturas, autores y corrientes. Para ello también se plantea profundizar en las lecturas y la bibliografía que se recomienda a los estudiantes del itinerario. Esta tarea plantea cierta dificultad, ya que la lista debe ser finita y cuando se inicia la tarea de seleccionar o reducir se obliga a los profesores a un proceso cognitivo y ético complicado.

¿Qué lecturas se marcan como obligatorias a los estudiantes? ¿Qué lecturas se les marcan como recomendadas? Las respuestas a estos interrogantes llevan a manifestar colisiones entre criterios relativamente opuestos que se recogen a continuación:

1. Tensión n.º 1: clásico-actual.
2. Tensión n.º 2: teórico-aplicado.
3. Tensión n.º 3: exclusivos del área-interdisciplinarios.
4. Tensión n.º 4: educación formal-educación no formal.
5. Tensión n.º 5: generales-especializados.

La primera de las tensiones se refiere al criterio de actualidad. ¿Cuántas veces se ha criticado una bibliografía por ser poco actual? Pero a su vez un libro clásico que trate de los temas básicos de un programa de organización educativa quizás sea lo más recomendable para un estudiante que se inicia.

El conjunto de asignaturas de organización educativa tiene un carácter más bien aplicado en el plan de estudios de Pedagogía de nuestra facultad y se reservan los aspectos más teóricos para cursos de posgrados. Aún así, y siguiendo aquella máxima de que «la mejor práctica es una buena teoría», todos los contenidos requieren un sustrato teórico. He aquí la segunda tensión en la utilización de los criterios de elección de textos y lecturas.

Un tercer criterio que cabe tener en cuenta en la selección de textos se refiere a la búsqueda de lecturas propias del área de Didáctica y Organización educativa en contraposición con la conveniencia de acercarnos a textos que abordan los temas de forma más interdisciplinaria. Con frecuencia hemos detectado solapamientos en los contenidos de las asignaturas porque otras disciplinas, como Política Educativa o Planificación Educativa, tratan de los mismos temas. Esto se explica por el difícil abordaje del tema desde una sola disciplina.

Una cuarta tensión en los criterios pudiera ser la derivada del ámbito de aplicación de la organización educativa: solo en el ámbito del sistema educativo formal o también en el ámbito no formal. ¿Acaso los textos del ámbito no formal son menos académicos o pueden contener errores conceptuales?

El quinto punto que se plantea como posible dilema hace referencia al carácter más o menos aplicado del tema. ¿Conviene que los estudiantes estudien o aprendan experiencias particulares o es preferible que se hagan con la comprensión del concepto de manera global para así poderlo aplicar luego a las diferentes situaciones?

El equipo de profesores de la subárea de Organización Educativa pretende debatir sobre estos criterios. Y una vez más lo que se plantea son interrogantes sobre los cuales ir construyendo una visión de equipo, lo que a la vez lleva a crecer individualmente como profesionales puesto que el debate enriquece las posiciones y los convencimientos propios al respecto.

5. Conclusiones

Se destaca el carácter innovador de los casos elaborados que permiten un desarrollo metodológico de los contenidos de las áreas centrado en el desarrollo de competencias del estudiante. Se entiende que la sistematización de lecturas, las fichas de recursos y el estudio de casos propician la reflexión, el análisis y la crítica a partir de elementos de la realidad próxima a situaciones profesionales. Se considera que la resolución de tareas desde esta perspectiva metodológica implica también el desarrollo del trabajo cooperativo entre los estudiantes, dado que la propia naturaleza de los instrumentos elaborados será resuelta debatiendo, contrastando y negociando. El

carácter del material elaborado implica en sí mismo compartir las aplicaciones y actualizar los recursos de manera que se mantenga el carácter innovador, propiciando a la vez una disminución del solapamiento y de las lagunas de temas y actividades que se desarrollan con la impartición de las asignaturas.

Actualmente, es muy pronto para hablar de evidencias empíricas que avalen que la aplicación de estos materiales de trabajo haya contribuido a mejorar el rendimiento académico de los alumnos. No obstante, se puede afirmar que se ha propiciado una mayor cohesión del equipo de profesorado, lo que ha favorecido la creación y la complementación del conocimiento compartido. La elaboración de materiales ha supuesto una consolidación no solo en la coordinación para establecer un calendario de contenidos y recursos, sino también un foro de intercambio para abordar temáticas que implican al profesorado creando reflexión sobre propuestas y futuros planes de estudio e investigaciones.

Este proceso ha motivado al profesorado a mejorar sus prácticas y a tomar mayor conciencia de las competencias que se persiguen con ellas.

Referencias

- GAIRÍN, J. (1995). *Proyecto docente e investigador de organización escolar*. Barcelona: UAB.
- HARGRAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.
- ESQUERRE, M. (2005). *Resoldre problemes per aprendre*. Bellaterra: UAB.
- MARTINEZ, A. y MUSITO, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narce.
- NEWMAN, F.; KING, B. y YOUNGS, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity*. American Education Research Association: Nueva Orleans.
- WASSERMAN, S. (1994). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- ZABALZA, M.A. (1999). «Coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitaria: ¿qué caracteriza al profesor y la enseñanza de calidad?», en AA.VV (1999). *Simposio Iberoamericano de didáctica universitaria*. Universidades de Santiago.

Enlaces de interés

- <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategia> [2008]
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (DIDE) (2007). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Palabras clave

Comunidad de aprendizaje profesional, educación superior, recursos didácticos, profesorado.

Financiación

Convocatoria de Ayudas 2005 para Proyectos de Innovación Docente. Universitat Autònoma de Barcelona.

Responsable del proyecto

Carme Armengol
Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
carme.armengol@uab.cat

Presentación del grupo de trabajo

El grupo de trabajo está compuesto por profesores que imparten asignaturas relacionadas con el ámbito de la organización de instituciones educativas en la Facultad de Ciencias de la Educación. En el curso 2003-2004 el grupo se constituye en equipo docente con la pretensión de mejorar la coordinación entre los profesores, tomando como base los principios propios de una comunidad de aprendizaje profesional.

Miembros que forman parte del proyecto

Diego Castro
Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
diego.castro@uab.cat

Miquel Àngel Essomba
Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
miquelangel.essomba@uab.cat

Joaquín Gairín
Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
joaquin.gairin@uab.cat

Maria Navarro

Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
fcolomer@telefonica.net

Maria del Mar Duran

Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
mariadelmar.duran@uab.cat

Mònica Feixas

Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
monica.feixas@uab.cat

Xavier Gimeno

Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
xavier.gimeno@uab.cat

Marina Tomàs

Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona
marina.tomas@uab.cat

