

LA COORDINACIÓN ENTRE PROFESORES COMO BASE DEL NUEVO APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

ESTUDIO DE UN CASO EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

JUAN RAMÓN GALLEGO

*DEPARTAMENT D'ECONOMIA APLICADA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA*

ANA REDONDO

*DEPARTAMENT DE DIRECCIÓ D'EMPRESES
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA*

RAÚL LORENTE

*DEPARTAMENT SOCIOLOGIA I ANTROPOLOGIA SOCIAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA*

AMPARO BENEDITO

*DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA SOCIAL
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA*

Recepció: novembre 2010; acceptació: gener 2011

R E S U M E N

LA INTRODUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EES) HA PRESTADO ESCASA ATENCIÓN A LA NECESIDAD DE COORDINACIÓN ENTRE PROFESORES PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS POR EL ALUMNO. EL PRESENTE ARTÍCULO ABORDA ESTA PROBLEMÁTICA. DESPUÉS DE UNA REFLEXIÓN CONCEPTUAL SOBRE LAS RELACIONES ENTRE COOPERACIÓN Y CONFIANZA, SE EXPLICA LA NECESIDAD Y LAS DIFICULTADES PARA LA GENERACIÓN DE LA COORDINACIÓN ENTRE PROFESORES. EL RESTO DEL TRABAJO SE CONSAGRA A ANALIZAR EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (2005-2009) DE PRIMERO DE RELACIONES LABORALES DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. ESTA EXPERIENCIA EVIDENCIA LA IMPORTANCIA DE LOS MECANISMOS FORMALES E INFORMALES DE COOPERACIÓN ENTRE PROFESORES, EL INTERÉS DE DISTINGUIR DIFERENTES NIVELES DE COOPERACIÓN Y LA SUTILEZA DE LOS ESTUDIANTES EN EL RECONOCIMIENTO DE LA IMPORTANCIA DE DICHS NIVELES.

PALABRAS CLAVE:

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EES), COORDINACIÓN, CONFIANZA, COOPERACIÓN, INSTITUCIONES, PROFESORES, ESTUDIANTES, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

INTRODUCCIÓN

La sociedad en general y, de manera particular, los profesores y estudiantes de la universidad son cada vez más conscientes de que la docencia en la univer-

sidad está cambiando. Bolonia, Proyectos de Innovación Educativa (PIE) e Innovación educativa son, sin duda, las expresiones que más se han venido repitiendo en los últimos meses en el contexto universitario.

Edgardo Chuquimango (2000) define la innovación educativa del siguiente modo. «Propuesta que presenta nuevas formas, procesos y alternativas para abordar la intervención didáctica con el fin de lograr mejoras cualitativas en la educación». Si bien la innovación pedagógica y la utilización de las nuevas metodologías docentes son dos de las características que con más frecuencia describen los cambios en curso en la docencia universitaria al abrigo de los planes de Bolonia, estos cambios no son los únicos existentes o los únicos que deberían existir.

Aunque es cierto que estos cambios son necesarios, sin una transformación más profunda de los comportamientos de estudiantes y profesores dichos cambios podrían quedarse en alteraciones superficiales sin afectar de forma sustancial a la manera de aprender de los discentes y a la forma de ejercer y entender el papel de los docentes.

La innovación pedagógica exige ir más allá de la innovación en las técnicas docentes. Exige un cambio de espíritu, de mentalidad, de formas de trabajo. Los retos y objetivos comunes que suponen los cambios asociados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacen que la coordinación del equipo docente y, por ende, la superación del individualismo en el trabajo en favor de la cooperación dentro del mismo, se convierta en una de las claves del éxito del proceso. Esto sugiere que la existencia de un elevado nivel de confianza de partida sería una condición necesaria para la cooperación de los miembros del grupo. De tal modo, que la falta de esta confianza podría hacer fracasar el proyecto con una elevada probabilidad.

Frente a este planteamiento, y a partir de la evaluación de un proyecto concreto de innovación educativa, el presente trabajo tiene por objeto mostrar cómo sin partir de un nivel importante de confianza entre los docentes del proyecto, la propia interacción de éstos es susceptible de generar un proceso de aprendizaje en la cooperación que puede permitir acrecentar dicha confianza. Para alcanzar este objetivo el artículo se estructura como sigue. La sección segunda sienta algunas bases teóricas de la cooperación y la confianza como pilar fundamental de la coordinación en el ámbito de las

Ciencias Sociales. En la sección tercera se desarrolla el papel que juega la coordinación del profesorado en el ámbito particular del EEES. En la sección cuarta se describe la experiencia piloto del proyecto de innovación educativa de primer curso de la titulación de Relaciones Laborales de la Universitat de València y se aporta evidencia empírica en apoyo de las hipótesis sostenidas en el artículo. Dicha evidencia empírica procede de la evaluación sistemática del PIE por parte de los estudiantes y de su tratamiento estadístico. El último apartado recoge las principales conclusiones del trabajo.

LA COOPERACIÓN Y LA CONFIANZA EN CIENCIAS SOCIALES COMO BASES DE LA COORDINACIÓN

En las últimas décadas, la *cooperación* entre actores se ha convertido en un tema central en el ámbito de las Ciencias Sociales debido al papel estelar que se atribuye a la cooperación como mecanismo para lograr la *coordinación* entre actores. Este ha sido el caso en Ciencia Regional, en Organización Empresarial o en Ciencia Política (Becattini 1994; Putnam 2000). Como es evidente, la cooperación no es el único mecanismo a través del cual se puede realizar la coordinación entre actores. Es más, ni siquiera es un mecanismo siempre necesario para que se produzca dicha coordinación. El mercado, el poder, entre otros, pueden constituir mecanismos de coordinación (Luhmann 1996; Bachmann 2003; Gallego y Lamanthe 2009). Ahora bien, cuando la coordinación entre actores requiere compartir información, respetar ciertas normas de conducta colectivas y, en definitiva, una cierta densidad relacional, entonces se impone la cooperación.

Las Ciencias Sociales han distinguido dos ámbitos básicos donde la cooperación adquiere gran importancia. De un lado, el desarrollo de proyectos colectivos en general, es decir, de iniciativas en las que es necesario que actores distintos aporten recursos distintos para que el proyecto pueda tener mayor fortaleza y alcance. De otra parte, el desarrollo de innovaciones que requieran una cierta interacción entre actores. Cada vez es más aceptada la idea de que la innovación es un proceso esencialmente colectivo que requiere de la participación de actores distintos cada uno de los cuales está dotado de una

parte de la información que es necesaria para que la innovación pueda producirse de forma efectiva. Este argumento, que se esgrime con frecuencia en el ámbito de la innovación en economía (Lundvall 1992), también es importante en la Ciencias Sociales en general (Hayek 1937 y 1945).

Normalmente se considera que la cooperación requiere, para que pueda producirse, de la existencia de confianza entre actores, dado que la confianza contribuye a reducir la incertidumbre sobre el comportamiento del resto de actores y sobre las implicaciones del comportamiento propio, favoreciendo así la toma de decisiones (Luhmann 1996). Si se acepta este argumento, el problema radica en que la cooperación sólo sería posible en contextos y entre actores que ya acumulasen un importante capital de confianza (Gallego y Pítxer 2009). Ahora bien, la evidencia empírica muestra que con frecuencia no compartir un capital de confianza significativo no impide cooperar efectivamente. En este sentido, más recientemente se ha abierto una importante corriente en las ciencias sociales que sostiene que la cooperación puede iniciarse sin que los actores cuenten con una confianza previa importante, gracias, entre otros elementos, a la posible existencia de intereses comunes y a la interacción entre dichos actores. Desde esta perspectiva, en la medida que la interacción entre actores en el contexto de este proceso cooperativo genere un proceso de aprendizaje en la cooperación, dicho proceso de cooperación podría ser considerado un mecanismo de generación de confianza (Sabel 1993; Gambetta 2000; Perez-Aleman 2003). En definitiva, podemos concluir que los procesos de cooperación y de confianza se refuerzan mutuamente, pero sin que la existencia de cualquiera de ellos sea una condición necesaria del otro.

Lo anterior tiene implicaciones relevantes en cuanto a la dinámica de los grupos experimentales de innovación educativa, como veremos en la sección cuarta. En primer lugar, conduce a destacar la importancia estratégica de las instituciones formales (en el caso que nos ocupa, la realización de reuniones sistemáticas de coordinación). En efecto, las reuniones de coordinación propician, en una primera fase, la interacción y el conocimiento

mutuo sobre la forma de organización de los compañeros. Por eso, el simple hecho de establecer reuniones periódicas para coordinar algunas actividades básicas o para analizar la marcha general del curso constituyen un importante avance. Se pueden generar así progresivamente las complicidades necesarias entre los miembros del grupo que asisten regularmente a dichas reuniones.

En segundo lugar, la importancia del liderazgo como elemento vital para renovar el compromiso mínimo con los objetivos del grupo y también como vector esencial para el surgimiento de los primeros grupúsculos de personas con cierta confianza.

En tercer lugar, en el ámbito de las ciencias sociales el aprendizaje designa un proceso esencialmente colectivo a través del cual los actores adquieren nuevas habilidades conceptuales, técnicas y relacionales. Si la adopción del EEES supone el desarrollo de un nuevo tipo de aprendizaje basado en competencias por parte del estudiante, lo que evidencia nuestro trabajo es que dicho desarrollo sólo será posible en el contexto de un proceso de aprendizaje en la cooperación por parte de los profesores. En el siguiente apartado vamos a analizar el papel que juega la coordinación del profesorado en el escenario que se dibuja con el EEES.

LA IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN EN LA CONVERGENCIA AL EEES

La creación del EEES implica cambios muy significativos en el ámbito docente. Uno de los más importantes es que el profesor debe abandonar su papel de «actor principal» en el aula para convertirse en el «director», si utilizamos un símil cinematográfico (ver tabla 1).

De entre las diferentes tareas que tiene que asumir el profesor ante el nuevo contexto, destacamos la necesidad de la coordinación con otros docentes con los que comparte grupo. En el marco del EEES, la necesidad de coordinarse es ineludible ya que éste apuesta por un aprendizaje integral, que implica diseñar actividades, para el estudiante, que integren diversos elementos de su formación en lo referente a conocimiento y en lo referente a objetivos competenciales más complejos (Terrón 2009). Esta necesidad lleva aparejado un importante de-

Tabla 1
Rol del profesor en el marco del EEES

Controla y dirige el trabajo autónomo del alumno
Resuelve las problemáticas de tipo técnico y emocional que surjan
Realiza un seguimiento individual
Hacer pensar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje (<i>Aprender a Aprender</i>)
Manejar y enseñar al alumno a utilizar los errores como fuente de aprendizaje
Responsabilizarse del aprendizaje de los alumnos: apoyar y sostener el esfuerzo continuado del alumno
Utilizar nuevas metodologías docentes
Se coordina con otros docentes

Fuente: Cáceres y García (2005)

safío para el conjunto de profesores que integran el grupo: el de asumir que se convierten en una pieza más de un complejo engranaje en el que intervienen muchos otros compañeros.

La coordinación del profesorado debe plantearse en diferentes aspectos, como reflejamos a continuación (Terrón 2009):

- Coordinación de los objetivos de aprendizaje para que el grupo de profesores conozca el rumbo hacia el cual dirigir sus esfuerzos. Esta coordinación busca alcanzar efectos sinérgicos, esto es, que la suma de las partes verdaderamente responda a los planteamientos del todo.
- Coordinación de los contenidos, con la intención de evitar solapamientos y lagunas de conocimientos.
- Coordinación de los métodos docentes, gracias a una adecuada mezcla de ingredientes metodológicos los estudiantes desarrollarán las competencias deseadas.
- Es necesario coordinar los calendarios de actividades. Siendo el alumno el centro, habrá que distribuir racionalmente la carga total de trabajo que se le exige desde las distintas materias que conforman sus estudios.
- Es necesario coordinar la evaluación y ha de plantearse de forma igualmente transparente, coherente y formativa en todas las materias

El esquema anterior refleja diferentes estadios o grados de coordinación, que suponen mayor o menor grado de implicación e interconexión entre

los profesores. En estas circunstancias proponemos distinguir dos grandes niveles de coordinación: Un nivel básico de coordinación y uno más avanzado. El nivel básico de coordinación supone coordinar los objetivos de aprendizaje, y los calendarios de actividades. Por su parte, el nivel más avanzado de coordinación incluiría la coordinación de contenidos, métodos docentes y la propia evaluación.

Puede plantearse que entre los diferentes tipos o niveles de coordinación se identifique un orden secuencial.

- En primer lugar, deberían coordinarse los contenidos, ya que la puesta en común de los contenidos específicos de cada una de las asignaturas hace posible alcanzar un doble objetivo. Por un lado, permite profundizar en los principales conocimientos que se imparten en cada una de las asignaturas con la intención de evitar solapamientos entre las mismas. Por otro lado, propicia que se proponga la realización de actividades conjuntas (tales como prácticas) entre diferentes materias incrementando, de esta forma, la coordinación en el grupo.
- En segundo lugar, se deben coordinar los objetivos de aprendizaje definidos, por lo general, en términos de competencias. Esta coordinación supone la base para el resto de opciones de coordinación, ya que a partir de la definición de objetivos se pueden diseñar metodologías docentes apropiadas para alcanzar dichos objetivos, así como los sistemas de evaluación.
- De forma paralela a la coordinación de metodologías y sistemas de evaluación debería realizarse la

coordinación de los calendarios de actividades con la principal intención de equilibrar la distribución de la carga de trabajo evitando la concentración de la entrega de trabajos en momentos concretos que provocan estrés y desánimo entre los estudiantes que se ven desbordados.

Ahora bien, establecer esta secuencia presupone que los cambios en la coordinación entre profesores, que son necesarios y razonables para introducir la innovación educativa, van a adoptarse esencialmente por el mero hecho de ser necesarios y razonables. Esto implica olvidar las inercias y tensiones que se producen en el grupo de profesores y que pueden dificultar seriamente esta labor de coordinación. Hasta el punto de hacer fracasar y perder uno de los principales activos de este proceso, cual es mejorar los resultados, en términos de aprendizaje, con los estudiantes.

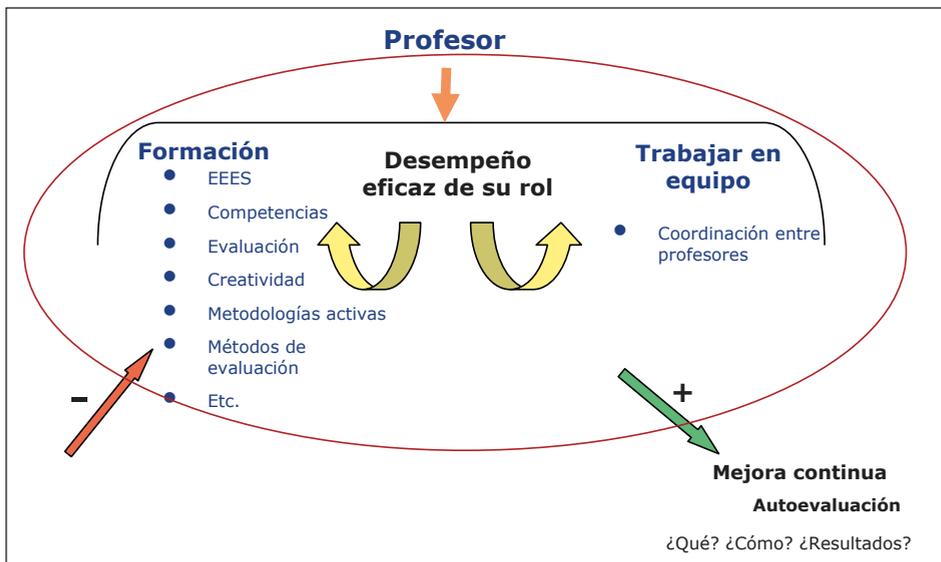
Los tres principales obstáculos que, a nuestro modo de ver, dificultan alcanzar un nivel satisfactorio de coordinación entre el grupo de profesores son los siguientes. En primer lugar, el individualismo que caracteriza el trabajo de la mayor parte de los docentes. El sistema con el que hemos convivido

hasta la actualidad ha permitido trabajar de manera autónoma, es decir, en cada una de las asignaturas ha sido el profesor responsable y/o su departamento el que ha definido los métodos y sistemas de evaluación pertinentes.

Un segundo obstáculo con el que tropieza la coordinación reside en las reticencias del profesor a mostrar al resto de compañeros de grupo sus métodos docentes y la sensación de tener que demostrar su profesionalidad ante el resto de profesores.

Un tercer obstáculo con el que se encuentra la coordinación, tiene que ver con la política universitaria actual y el sistema de incentivos al profesorado. El hecho de que este sistema esté fundamentalmente orientado a la investigación eleva el coste de oportunidad del tiempo dedicado a la docencia y lo desincentiva. En este sentido, la coordinación entre profesores supone una gran inversión en tiempo no reconocida en términos económico o de carrera universitaria, más allá de la más pura satisfacción por un trabajo bien hecho o el reconocimiento de los estudiantes (motivación intrínseca). El planteamiento realizado en este subepígrafe queda recogido en la figura 1

Figura 1
Coordinación del profesorado: importancia y obstáculos



Fuente: Redondo (2006)

EL CASO DEL PIE DE RELACIONES LABORALES

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE RELACIONES LABORALES: VISIÓN DE CONJUNTO

A propuesta del decano de la Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València, el proyecto de innovación educativa (PIE) de Primer Curso de la titulación de Relaciones Labores (RRL) inició su andadura en el curso 2005/2006. Esta propuesta reflejaba la implicación de la Facultad, y el interés por experimentar metodologías más activas que buscasen la participación e implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje, potenciando, de ese modo, el carácter integrador del aprendizaje. Así pues, con este proyecto piloto la Facultat de Ciències Socials intentaba aproximarse a los objetivos que definían la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El PIE referido de RRL (y su desarrollo natural a los cursos sucesivos de la titulación) buscaba incentivar la realización de pruebas, experimentos y mejoras en el ámbito docente. Una de las piezas clave para poder desarrollar con éxito dichas pruebas piloto era la coordinación del profesorado que se integraba en dicho PIE.

En coherencia con la interdisciplinariedad y peculiaridades de la titulación de Relaciones Laborales, la composición del grupo PIE era muy heterogénea. Estaba integrado por 9 profesores de 8 departamentos diferentes, que aglutinaban 6 áreas bien diferenciadas (Economía, Psicología, Derecho, Dirección de Empresas, Historia y Sociología). Al frente del PIE había un coordinador cuyo principal cometido era velar por el buen funcionamiento de la experiencia piloto, dinamizar el grupo, hacer propuestas de formación para el grupo de profesores y conseguir mayores niveles de coordinación y de compromiso en la definición y asunción de objetivos comunes.

Este PIE de primero, se ha mantenido durante cuatro cursos académicos, esto es, desde el curso 2005-2006 hasta el curso 2008-09, de tal modo que su conclusión ha dado paso a la introducción de los nuevos planes de estudio de la Facultat de Ciències Socials en el curso 2009-10. También ha habido una gran continuidad en el grupo de profes-

sores que impartían docencia en el grupo de innovación; de hecho sólo ha habido un cambio de un profesor por otro dentro del mismo departamento a lo largo de todo el proceso. El inicio de este PIE precisó, durante el primer año, de la realización de una serie de reuniones. Las primeras reuniones de coordinación tenían como objetivo que el grupo de profesores se fuese conociendo más y que se creara paulatinamente un clima de confianza para intercambiar experiencias docentes. En dichas reuniones también se perseguía aportar nuevas ideas y sugerencias para hacer funcionar con éxito el PIE. El nivel de coordinación ha evolucionado positivamente a lo largo de estos cursos, aumentando progresivamente. Ahora bien, hemos de destacar que, tras la experiencia de cuatro cursos, ha sido imposible explotar todas las potenciales sinergias existentes entre las asignaturas del grupo.

En la actualidad podemos afirmar que sólo entre un determinado número de profesores del PIE (cuatro de los nueve), se ha conseguido un grado relativamente más avanzado de coordinación materializado, entre otros ámbitos, en la realización de prácticas conjuntas. No obstante, debemos destacar que se ha logrado alcanzar un nivel de coordinación básica y un buen clima de trabajo entre todos los profesores del grupo.

Uno de los logros de la coordinación, más visibles y gratificantes para el grupo de profesores implicado, es que los estudiantes han dejado de considerar a las diferentes asignaturas como entes aislados para aprender a observar las conexiones existentes entre las mismas. Este es uno de los resultados más importantes de este artículo que conviene avanzar desde el principio, aunque sobre el mismo se aportará evidencia empírica posteriormente tras explicar los derroteros del proyecto con mayor detalle.

Dada la heterogeneidad e interdisciplinariedad del grupo, al inicio de la experiencia los profesores participantes presentaban intereses diversos, al tiempo que existía una falta de conocimiento personal entre ellos. Aunque la mayoría de los profesores del grupo buscaban conseguir mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la forma de alcanzar esos resultados divergía significativamente

te. Mientras que un grupo apostaba por dinámicas colectivas que buscaban «crear grupo» entre los docentes como dinámica normal de trabajo, otro grupo de profesores apostaban por planteamientos más individualistas. Esta divergencia hizo que surgiera un grupo informal que identificó claramente que una de las ventajas de pertenecer a un grupo experimental era poder aprender de otros colegas y poder ofrecer al estudiante un planteamiento integrado en el que mostrar la interrelación de las diferentes asignaturas, lo cual pretendía reflejar la realidad con la que se encontrarían los estudiantes, una vez hubieran cursado sus estudios. Pero forjar el tipo de materiales y de comportamientos que hiciesen posible el despliegue de este planteamiento ha requerido de un proceso de aprendizaje por prueba y error.

En este sentido, tras un periodo inicial de coordinación formal sobre aspectos básicos de funcionamiento, los primeros intentos de coordinación de contenidos y actividades se plantearon en la línea de hacer prácticas conjuntas y se abordaron entre dos asignaturas. Gracias al trabajo conjunto y a la confianza entre profesores se ha ampliado esta dinámica de trabajo y en la actualidad se ha logrado definir prácticas conjuntas que han implicado a cuatro asignaturas. Estas iniciativas se han visto siempre respaldadas por las evaluaciones positivas de los estudiantes sobre el funcionamiento del proyecto piloto. Sin embargo, estas evaluaciones no han sido homogéneas y uniformes en el tiempo, reflejando precisamente, en una parte no despreciable, la propia evolución de la cooperación del grupo de profesores. Veamos, pues, estos dos últimos aspectos con mayor detalle.

EL PROCESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE PRIMERO DE RELACIONES LABORALES: EL APRENDIZAJE EN LA COOPERACIÓN

Desde la puesta en marcha del PIE, el grupo de profesores encargados del mismo fue consciente de la necesidad de diseñar un procedimiento para evaluar sistemáticamente el funcionamiento y resultado de dicho proyecto. Dicha evaluación proporcionó información valiosa para el aprendizaje de los profesores, al tiempo que reflejaba un espíritu de mejora continua, por parte de éstos, que se

transmitió de manera explícita a los estudiantes en el cuestionario.

Con esta finalidad el grupo de profesores implicados elaboró un cuestionario de 36 preguntas, agrupadas en 11 bloques temáticos tal como aparece recogido en el cuadro 1, con el objeto de recoger las opiniones de los estudiantes. Hemos de destacar que el cuestionario incluía tanto preguntas de carácter cerrado como de carácter abierto. Este último tipo de preguntas garantizó que el alumno pudiera tener mayor libertad para expresar su opinión, además de que permitiera la aparición de aspectos importantes que podían haber sido obviados por los profesores.

Bajo la dirección de una persona externa de apoyo, se organizó una sesión de evaluación con los estudiantes del grupo de una hora y media de duración. En la primera parte éstos cumplimentaron el cuestionario y en la segunda parte se mantuvo una dinámica colectiva de trabajo estudiantes-profesores en la que los alumnos expresaron, abierta y libremente, los temas que más les preocupaban. Planteada de esta forma, se pudo recabar tanto información cuantitativa como cualitativa. Dicha sesión se realizó a finales del mes de mayo de cada uno de los cuatro cursos académicos contemplados.

Cabe destacar que este cuestionario fue cumplimentado por un porcentaje relativamente importante de estudiantes durante todos los cursos académicos analizados. Hubo en torno a un 50% de participación media, tal como aparece recogido en el cuadro 1. Una parte de la información cuantitativa y cualitativa obtenida a través de estos cuestionarios será movilizada en el presente artículo para precisar la importancia de la cooperación entre profesores.

Uno de los principales problemas con el que se encontró el primer año el grupo de profesores fue la excesiva carga de trabajo de los estudiantes, lo que desató a mediados del primer cuatrimestre un importante conflicto con los alumnos. Consideramos que la causa que motivó dicha sobrecarga fue, en gran medida, la elevada descoordinación del profesorado. Esto se materializaba en que cada profesor exigía sus trabajos y no tenía el conocimiento suficiente al respecto tanto de los volúme-

Cuadro 1. Diseño de la investigación

Naturaleza de la muestra y cuestiones planteadas	Curso académico			
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Tamaño muestra (Estudiantes que contestan al cuestionario)	22	32	22	25
% respecto a la población (tamaño del grupo de innovación)	40,0	54,2	44,0	49,0
Número de preguntas	36	36	36	36
Bloques temáticos de preguntas	11	11	11	11
1.Presentación y difusión Proyecto de Innovación Educativa (PIE)	x	x	x	x
2.Organización docente: horario, actividades y medios técnicos.	x	x	x	x
3.Potenciación del aprendizaje de los estudiantes	x	x	x	x
4.Desarrollo de competencias	x	x	x	x
5.Evaluación del aprendizaje	x	x	x	x
6.Atención a los estudiantes	x	x	x	x
7.Nuevas tecnologías	x	x	x	x
8.Resultados obtenidos	x	x	x	x
9.Valoración global del PIE	x	x	x	x
10.Propuestas de mejora	x	x	x	x
11.Innovación educativa asignaturas	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia en base a evaluación de Proyectos de Innovación Educativa (PIE), 2006-2009

nes como de las fechas de entrega que establecían el resto de profesores. En este sentido los alumnos manifestaban esta crítica de un modo expreso durante el primer año. A continuación reproducimos las palabras textuales de un alumno que recogía el sentir del grupo:

«Aunque es cierto que este grupo ha realizado menos horas presenciales, la carga de trabajo fuera de las horas dedicadas a las mismas ha sido altísima y en cierto modo descoordinado entre asignaturas. Creo que se podría concertar entre los profesores en general el número de trabajos, el tiempo requerido para su realización así como los plazos de entrega»

Precisamente esta situación suscitó un replanteamiento del grupo de profesores del volumen de trabajo exigido para el curso siguiente. Tal como hemos señalado más arriba, cuando se hizo la evaluación formal del PIE en el mes de mayo y se le pidió la evaluación del funcionamiento del curso, la inmensa mayoría coincidió en destacar como principal factor negativo «el gran requerimiento de tiempo que les supone la cantidad de trabajos a los que tienen que hacer frente. Esto, por una parte les compensa, pues repercute en un mayor aprendizaje, pero por otra lo valoran negativamente ya que les supone agobio y resta tiempo para ocio u otras actividades» (...). El cuadro 2 recoge los principales

motivos que aducen los estudiantes para explicar la sobrecarga de trabajo que según ellos padecen. Cabe destacar que durante el curso 2005/2006 las causas más importantes del exceso de trabajo fueron *el nivel de exigencia del profesorado* (4,1) y *la falta de coordinación del profesorado* (3,6), reduciendo su importancia en los sucesivos cursos académicos. No obstante, conviene reparar en que si bien estas causas pierden importancia respecto al primer curso se mantienen en niveles considerablemente altos en posteriores cursos (por encima de 3). Este resultado apunta en la línea argumental que mantenemos en este trabajo en el sentido de que las respuestas de los estudiantes a esta pregunta focalizan su atención en un tipo básico de coordinación, esto es, la que concierne al establecimiento de objetivos generales del grupo y al calendario de entrega de actividades. Por tanto, en términos generales, podemos valorar que la coordinación del grupo de profesores durante el primer curso académico fue desigual y muy baja, pudiendo afirmar que se falló en la coordinación más básica, esto es, la del calendario de actividades.

Partiendo de los resultados del primer curso académico, la coordinadora del grupo definió para el siguiente curso como objetivo prioritario incrementar el grado de coordinación. Con este objetivo se pretendía que los alumnos no vieran cada una de las asignaturas como realidades inconexas y se

Cuadro 2. Evolución de la sobrecarga de trabajo y su causas

¿Has sufrido a lo largo del curso sobrecarga por acumulación de tareas?	Curso Académico			
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
NO	0%	16%		4%
Sí (*)	100,0%	84,0%		96,0%
Incorrecta planificación del estudiante	2,9	3,2	2,9	3,0
Falta coordinación profesorado	3,6	3,0	3,3	3,4
Causas ajenas	2,9	3,3	3,4	2,8
Dificultades de aprendizaje	2,2	2,4	2,4	2,8
Falta de motivación	2,0	2,9	2,4	2,9
Nivel de exigencia del profesorado	4,1	3,3	3,6	4,0

(*) Nota: las causas de sobrecarga de trabajo están valorados con una escala likert de 5 puntos, donde: 1= muy poco importante, 2= poco importante; 3= algo importante; 4= importante; 5= muy importante.

Fuente: Elaboración propia en base a evaluación de Proyectos de Innovación Educativa (PIE), 2006-2009

podiera trabajar de manera conjunta en pro de los estudiantes. La consecución de estos objetivos nos permitiría ser más razonables en la definición del volumen de trabajo y calendario de actividades y ofrecería nuevas opciones y propuestas de actividades para mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. El siguiente curso, se mantuvo el mismo grupo de profesores y también el objetivo de incrementar el grado de coordinación.

Una iniciativa importante que se llevó a cabo para cumplir dicho objetivo implicó a tres asignaturas (Economía, Sociología, Organización y Métodos de Trabajo) y se materializó en la propuesta de una práctica conjunta que describimos a continuación. Se eligió un sector industrial y los tres profesores recopilaban textos sobre la problemática de las relaciones laborales. Cada uno de los profesores propuso una batería de cuestiones referidas a los textos. Como era un ejercicio experimental, esta práctica fue optativa y, posteriormente, se les pidió a los participantes que valorasen la utilidad de dicha práctica. El resultado fue muy satisfactorio ya que afirmaron que la práctica les había ayudado a entender mejor las relaciones entre las asignaturas participantes en el trabajo.

Dados los buenos resultados cosechados y conscientes del potencial que abría la consecución de una mayor coordinación, el siguiente año se propuso otra práctica conjunta, esta vez sobre los Presupuestos Generales del Estado. A esta práctica se incorporó otra asignatura, Psicología del Trabajo. De nuevo la valoración de los estudiantes fue muy positiva ya que aseguraron tener la impresión de

haber conseguido aprender mucho por ellos mismos y ser capaces de ver la conexión entre las asignaturas. De hecho, si observamos de nuevo el cuadro 2, podemos ver que la falta de coordinación del profesorado, como causa de sobrecarga, alcanza el nivel más bajo de todo el periodo analizado (3.0). Este valor representa una reducción del 20% como causa de sobrecarga de trabajo.

La valoración positiva de la experiencia por parte de los alumnos ha ido incidiendo positivamente en la motivación del conjunto de profesores implicados en las diferentes actividades conjuntas. Esta mayor interacción entre los profesores ha generado un clima positivo y de confianza entre ellos que ha desencadenado, a su vez, el desarrollo de nuevas iniciativas para realizar más trabajos conjuntos.

Otra de las acciones que se emprendieron para mejorar la coordinación fue el crear un espacio en aula virtual para compartir materiales y generar mayores opciones de actuaciones conjuntas. Esta iniciativa de la coordinadora ha resultado interesante porque ha servido, en primer lugar, para disponer exactamente del mismo dossier de documentos de apoyo para las clases y el estudio del que disponían los estudiantes de cada materia. Además, esta experiencia ha permitido que cada profesor señalizase su grado de implicación con el grupo de profesores en función de su disponibilidad relativa a compartir sus materiales y sus métodos de trabajo.

Por último, vamos a referirnos a otra acción que destaca por suponer un grado importante de coordinación entre el grupo de profesores. Se trata

de una experiencia que se estableció entre la asignatura Psicología del Trabajo y, en teoría, el resto de asignaturas y consistente en lo siguiente. En la asignatura de Psicología del Trabajo existe un seminario dedicado a trabajar la competencia «hablar en público», donde los estudiantes deben elegir un tema de exposición para poner en práctica los conocimientos y destrezas adquiridas que permita así valorar su grado de avance en la referida capacidad. Si bien durante los primeros años los estudiantes elegían el aspecto a tratar libremente, después se dio la posibilidad de poder escoger temas relacionados con los contenidos de las diversas asignaturas. Esta experiencia se llevó a cabo durante el tercer curso académico (2007/2008) y la coordinación consiguió que el estudiante enfoca-

ra y rentabilizara mejor su tiempo y esfuerzo y que tuviera una percepción positiva de la coordinación entre el grupo de profesores.

El cuadro 3 recoge la valoración realizada por los alumnos sobre el grado de coordinación del profesorado. Puede observarse cómo durante el mencionado curso los estudiantes en su totalidad valoran el grado de coordinación como medio (63,6%) y alto (36,4%). Si bien es cierto que el resultado de todas las iniciativas anteriormente comentadas ha producido una mejora en la valoración de los estudiantes de la cooperación entre el equipo de profesores (véase cuadro 3), hemos de destacar que aun persiste una actitud crítica por parte de ellos, que penaliza la desigual implicación del grupo de profesores en los procesos de coordinación.

Cuadro 3. Evolución del grado de coordinación de los profesores

Valoración del grado de coordinación del profesorado en el desarrollo de las competencias	Curso Académico			
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Bajo	18,2%	6,3%	0,0%	4,0%
Medio	18,2%	43,8%	63,6%	48,0%
Alto	50,0%	43,8%	36,4%	44,0%
Muy alto	13,6%	6,3%	0,0%	4,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a evaluación de Proyectos de Innovación Educativa (PIE), 2006-2009

Relacionado con esto último, cabe destacar la motivación extra en nuestros alumnos que genera la coordinación del profesorado. Que el grupo de estudiantes perciba un elevado nivel de coordinación entre el conjunto de profesores otorga a los estudiantes una sensación de confianza que les permite afrontar los retos que se presenten de manera positiva. De ahí la importancia de que los profesores no sólo se coordinen y cooperen entre ellos, sino de que se esfuercen porque los estudiantes perciban este trabajo. Por tanto, la cooperación entre profesores además de generar confianza entre los mismos también genera un cierto efecto de difusión de dicha confianza (en sí mismos, hacia el profesor y hacia el grupo de docentes) hacia los estudiantes.

De alguna manera y tras la experiencia de estos años podemos decir que la coordinación del grupo de profesores se convierte a la vez en uno de los grandes retos y en uno de los pilares fundamentales que debe sustentar la puesta en marcha de los

nuevos grados. La tabla 2 refleja algunas conclusiones al respecto.

Para profundizar en esta dimensión de la coordinación entre profesores como un proceso que tiene un gran alcance en el nuevo aprendizaje universitario, resulta interesante analizar tanto la evolución de la valoración global que realizan los estudiantes del PIE, en los diferentes cursos académicos, recogida en el cuadro 4, como sus propuestas de mejora del mismo, contempladas en el cuadro 5.

Como se avanzaba al final del epígrafe anterior, las evaluaciones de los estudiantes de los sucesivos PIE han sido positivas, aunque no han sido homogéneas y uniformes a lo largo del tiempo, tal como se puede apreciar en el cuadro 4. A nuestro juicio, a ello ha contribuido en gran medida el proceso de cooperación entre el profesorado, con sus propias contradicciones y limitaciones. Como se refleja en el cuadro 4, los estudiantes han reconocido un esfuerzo creciente de apoyo del profesorado (se pasa

Tabla 2
La importancia de la coordinación en los grados: algunas reflexiones

- «Sé que hace mi compañero»
- El alumno lo valora de forma positiva
- Ofrece posibilidades de:
 - trabajar de forma conjunta determinados aspectos y,
 - abordar temáticas comunes
- Herramienta de aprendizaje para los profesores
- Puede evitar situaciones de funcionamiento anómalas
- Evitar la sobrecarga de trabajos al alumno.

Fuente: Redondo (2006)

Cuadro 4. Valoración global participación en PIE (1)				
¿Qué crees que has ganado participando en el grupo de innovación educativa?	Curso Académico			
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Más apoyo por parte del profesor	22,7%	21,9%	18,2%	44,4%
Más autoaprendizaje	9,1%	28,1%	36,4%	22,7%
Menos horas de clase	9,1%	3,1%		3,7%
Mejora en habilidades (hablar en público, trabajo en equipo, redacción de informes, etc)	22,7%	6,3%	4,5%	
Mejoras en todos los aspectos anteriores	22,7%	25,0%	18,2%	
Otros (más participación, pertenencia al grupo, evaluación continua...)	9,1%	12,5%	22,7%	
NS/NC	4,5%	3,1%		29,6%
¿Qué crees que has perdido participando en el grupo de innovación educativa?	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Tiempo	22,7%	9,4%	36,4%	29,6%
Otros (más trabajo, menos autonomía, obligatoriedad asistencia,...)	31,8%	6,3%	22,7%	29,6%
No pierdo nada	45,4%	84,4%	40,9%	40,8%
(1) Nota: En esta pregunta se le pedía sus expectativas (en una serie de aspectos) y el grado cumplimiento de las mismas				

Fuente: Elaboración propia en base a evaluación de Proyectos de Innovación Educativa (PIE), 2006-2009

de un valor del 22,7% en el primer curso académico a un 44,4% en el último curso), una mejora en el autoaprendizaje (pasando de un valor del 9,1% a un valor promedio de casi el 30% en el resto de cursos), y una mayor participación y protagonismo de los propios estudiantes dentro y fuera de las aulas (se pasa de un valor del 9,1% a un valor en torno al 23%). Sin embargo, la principal contrapartida de todo ello es, sin duda, una mayor exigencia de tiempo y de dedicación de los estudiantes respecto a un grupo estándar, manteniéndose un valor medio-alto a lo largo de todos los cursos académicos.

Ahora bien, para completar este panorama parecía aconsejable estimular a los estudiantes a que hiciesen explícitas sus críticas y manifestasen de manera libre y abierta sus propuestas de mejora del grupo de innovación educativa. Todas ellas aparecen recogidas en el cuadro 5.¹

Las preguntas abiertas (como la que se formuló para elaborar el cuadro 5), tienen la ventaja de que ofrecen mayor libertad de respuesta, pero tienen el inconveniente de que dificultan la tabulación y la comparación estricta de los resultados a lo largo del tiempo. Esto último se aprecia en el hecho de

¹ Aunque fue formulada en el cuestionario como una pregunta abierta (para recoger las opiniones específicas e individualizadas de los alumnos), el análisis conjunto de todas las respuestas nos ha permitido identificar 8 principales propuestas que son las que aparecen recogidas en el cuadro 5.

Cuadro 5. Propuestas de mejora

¿Qué propuestas de mejora le plantearías al grupo de profesor para mejorar la docencia?(1)	Curso Académico			
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Que todos los profesores se impliquen por igual	13,6%	28,1%	13,6%	
Clases más dinámicas y prácticas en algunas asignaturas	4,5%	9,4%	4,5%	
Entrega de trabajos distanciadas de las fechas de examen		3,1%	9,1%	
Mayor coordinación entre profesores	27,3%		27,3	
Mayor seguimiento e innovación por parte de los profesores	4,5%	6,3%		
Mayor organización y planificación de tareas por parte de los profesores	13,6%			22,2%
Mayor accesibilidad en tutorías	13,6%			18,5%
Otros	18,2%		27,3%	7,4%
NS/NC	4,5%	31,3%	18,2	51,8%

(1) Nota: La pregunta es abierta, de tal modo que únicamente *a posteriori* se ha procedido a agrupar las respuestas

Fuente: Elaboración propia en base a evaluación de Proyectos de Innovación Educativa (PIE), 2006-2009

que aparentemente hay opciones que son señaladas con fuerza en algunos años y que después desaparecen, para dar paso a opciones en apariencia inéditas hasta entonces. Tal es el caso de la necesidad de una «mayor coordinación entre profesores». No obstante, a nuestro modo de ver, se trata en realidad de un efecto en parte aparente porque las llamadas a que «todos los profesores se impliquen por igual» o a una «mayor organización y planificación de las tareas» están íntimamente relacionadas con la problemática de la coordinación.

En relación con las propuestas de mejora recogemos declaraciones de alumno/as de diferentes cursos académicos del PIE que reflejan la opinión del grupo y la necesidad de trabajar, entre otros aspectos, en la mejora de la coordinación del profesorado:

«Propondría que cada uno de los profesores distribuyera bien el tiempo asignado a su asignatura teniendo en cuenta un margen de horas que aunque no estén previstas puedan perderse por motivos varios. Realizar entre los profesores más asambleas de coordinación y así mismo exponer cada uno lo que va a exigir a los alumnos. Realizar en cada semestre una tutoría individual para realizar el seguimiento de los alumnos y expresarles cuáles son sus debilidades y fallos» (curso 2005/2006).

«(...) que todos los profesores se impliquen por igual en las diferentes asignaturas, que las clases sean más dinámicas y más prácticas en algunas asignaturas, que los trabajos no estén pegados (en el tiempo) a los exámenes, y que exista un mayor se-

guimiento e innovación. Es decir, que se cumplan al máximo las características y dinámicas que un grupo de innovación educativa ofrece a los estudiantes» (curso 2006/2007)

Ahora bien, si observamos el cuadro 5, el aumento «súbito» en la importancia concedida por los estudiantes a la cooperación de los profesores en el curso 2007/2008 reflejaría, en nuestra opinión, un cambio estructural en el tipo de coordinación de los profesores al que conceden mayor importancia los estudiantes. En efecto, sería un error atribuir esta propuesta estudiantil de «mayor coordinación» a una menor cooperación por parte de los profesores respecto de años anteriores, precisamente en el momento de mayor «ebullición» de nuevas iniciativas cooperativas, como ya se apuntó más arriba. A nuestro modo de ver, la razón esencial de este énfasis en la coordinación de los profesores, que hacen los estudiantes en el curso 2007/2008, radica en que estos últimos han descubierto los importantes beneficios en términos de aprendizaje que les reportaba la *cooperación avanzada* entre profesores, concediéndole así mucha mayor importancia que antaño. Los estudiantes han percibido que esta coordinación, cada vez más estrecha entre profesores que acabamos de explicar, tenía una relevancia que iba mucho más allá del escalonamiento en el calendario de entrega de trabajos (aunque éste siga siendo importante). Por ello, nuestros alumnos han creído ver que su aprendizaje podía experimentar un avance considerable como consecuencia del trabajo en

equipo, la confianza y el compromiso colectivo del grupo de profesores más implicado en la cooperación. En efecto, esto se debe a que la coordinación entre profesores les permitiría profundizar y asentar mejor los conocimientos de las diversas materias a través de la interrelación con los contenidos de otras materias. Todo lo cual iría en la dirección de definir un aprendizaje más integral.

En definitiva, los estudiantes también han aprendido a delimitar los aspectos cuantitativos y cualitativos de la coordinación o la dimensión superficial y la dimensión más profunda de la coordinación. Así se explica que la mejora en la coordinación «irrumpa» con fuerza como la principal propuesta de mejora de los métodos de aprendizaje. En otros términos, mientras la insuficiente coordinación básica sigue siendo una causa de sobrecarga de trabajo (cuadro 2), las virtudes de la coordinación de los *contenidos docentes* llevan a los estudiantes a demandar una mayor intensificación de la misma. Abundando en esta idea, los estudiantes consideran que éste es el camino para lograr un conocimiento más profundo y crítico tanto de cada materia como del conjunto, lo que les lleva a reclamar mayores dosis de cooperación entre profesores también en este ámbito.

Por último, hay que tener en cuenta que los profesores que se han coordinado en lo que hemos llamado nivel más avanzado han desarrollado otros proyectos de innovación. Seguramente esta circunstancia ha podido influir favorablemente en la valoración que han realizado los estudiantes de la coordinación existente en el PIE específico de RRL objeto de análisis en este trabajo. Entre los mencionados proyectos cabe destacar, por ejemplo, la iniciativa consistente en dar a conocer entre los estudiantes de RRL los principales perfiles profesionales a través de la realización de conferencias por parte de destacados especialistas.

CONCLUSIONES

La introducción del Espacio Europeo de Educación Superior implica una profunda transformación en la forma de entender y de organizar la docencia universitaria. El nuevo sistema presupone la coordinación entre profesores de diferentes materias

como uno de los pilares del proceso. Dado que la coordinación puede requerir compartir información valiosa o personal por parte de los docentes debe existir un mínimo de cooperación y de confianza entre los mismos para llevarla a término. Como se suele considerar que la cooperación depende de la existencia previa de confianza, la falta de confianza entre profesores podría dificultar extraordinariamente el logro de esta cooperación.

No obstante, recientes avances en las Ciencias Sociales nos enseñan que un proceso incipiente de cooperación puede generar la confianza necesaria para lograr la coordinación sobre la base de un mayor nivel de cooperación. Esto se sustenta en que compartir unos intereses mínimos y disponer de mecanismos institucionales formales que favorezcan la interacción pueden ser decisivos para generar el aprendizaje en la cooperación como fundamento para que brote esta confianza.

El nuevo sistema de aprendizaje pivota en torno a competencias, lo que comporta un enfoque integral y transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje que supere las viejas fronteras disciplinares vinculadas al aprendizaje como transmisión unidireccional del conocimiento. Esto requiere de una coordinación de contenidos y de la realización y evaluación conjunta de actividades. Pero es poco realista plantearse alcanzar estos niveles de coordinación desde las primeras fases del proceso a tenor de la escasa recompensa que dispensa la carrera universitaria a la dedicación docente y del clima individualista imperante en la universidad. Por tanto, es posible que se carezca inicialmente de los niveles de interacción y de confianza entre profesores necesarios para impulsar el nuevo sistema.

Precisamente, el caso del PIE de Relaciones Laborales nos ha mostrado cómo la necesidad de cooperar para hacer frente a unos retos y objetivos comunes derivados de la creación del EEES, ha propiciado un proceso de interacción interpersonal que ha mejorado el conocimiento y el reconocimiento mutuo entre las personas participantes. Sobre esta base ha sido posible desarrollar una mayor confianza mutua dentro del colectivo. Lo interesante es que los mecanismos que han regido este proceso de generación de confianza, es decir, la creación de este

conocimiento y reconocimiento mutuo (surgido gracias a una cooperación progresiva y selectiva), sólo han sido racionalizados a posteriori. En efecto, sin que los actores fuesen plenamente conscientes de ello, la progresiva generación de confianza es lo que ha permitido a los miembros del grupo comenzar a plantearse actividades cada vez más exigentes en cooperación y confianza. Lo cual se ha traducido en actividades diseñadas y evaluadas conjuntamente que han pretendido difuminar las fronteras de las asignaturas en beneficio del aprendizaje integral del estudiante.

Además de lo anterior, cabe extraer varias lecciones de nuestra experiencia. La primera conclusión que sobresale con claridad de la evaluación de los PIE de Primer curso de Relaciones Laborales es que los estudiantes valoran especialmente, para bien y para mal, la coordinación entre profesores como clave en su proceso de aprendizaje.

Una segunda enseñanza es que a través de un compromiso mínimo de participación en una serie de reuniones dedicadas a aportar información y a coordinar una serie de elementos básicos, se puede avanzar progresivamente en la generación de una cooperación que, a su vez, alimenta la confianza. Y este proceso tiene lugar aún cuando, al menos inicialmente, estos recursos formales sirvan más para que los profesores se conozcan que para que cooperen efectivamente. Arrancar un compromiso inicial de todos los docentes en participar en reuniones de coordinación como condición previa para integrarse en estos grupos de innovación resulta estratégico para el avance del proceso.

Una tercera enseñanza es que no hay que imponer la cooperación entre profesores de forma obligatoria (más allá del nivel mínimo de cooperación inicial que venimos de defender como necesario). Se trataría más bien de dejar que los profesores maduren su mayor compromiso con el proceso y se integren progresiva y voluntariamente en el mismo. Conforme se desarrolla el PIE con un sutil liderazgo de la coordinación, se genera una cierta cooperación, un ambiente y una confianza que facilitan que se vayan integrando nuevas personas y que surjan nuevos proyectos y actividades conjuntas que se aproximen al ideal de planificación,

elaboración y evaluación conjunta de actividades entre profesores.

Por último, y relacionado con lo anterior, nuestra investigación evidencia que la razón fundamental de que los propios estudiantes valoren muy positivamente la coordinación de los profesores sobre su proceso de aprendizaje, radica en que esta coordinación les genera confianza. Dicha confianza debe ser entendida tanto como una mayor seguridad en ellos mismos (y en su capacidad de autoaprendizaje) como una mayor confianza en que los conocimientos y las competencias adquiridas responden a un plan racional diseñado por sus profesores, de modo que tienen la sensación de estar aprovechando el tiempo. Por eso, los estudiantes han encontrado en la cooperación de sus profesores, en el ámbito de los contenidos y la organización de la docencia, la principal vía para seguir desarrollando mejores métodos de enseñanza-aprendizaje.

En cualquier caso, este aspecto de la confianza estudiantil que entronca con la confianza entre docentes merece, por sí mismo, una investigación específica que habrá que acometer en posteriores trabajos. Tratar de verificar la validez de esta relación en otras titulaciones, así como profundizar en el conocimiento teórico y empírico de la misma constituyen líneas de investigación futuras que pueden ser útiles para generar *feedback* que permita la mejora constante del marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHMANN, R. (2003): «The role of trust and power in the institutional regulation of territorial business systems», cap. 4 in Dirk Fornahl, y Thomas Brenner (Eds): *Cooperation, Networks and Institutions in Regional Innovation Systems*, Cheltenham, UK, y Northampton, MA, USA: Edward Elgar, pp. 58-81.
- BECATTINI, G. (1994): «El distrito marshalliano: una noción socio-económica», cap. 2 en BENKO, G.; LIPIETZ, A. (Eds): *Las regiones que ganan*. Valencia. Ed. Alfons el Magnànim, pp. 39-57.
- CÁCERES, P. y E. GARCÍA (2005): «La acción tutorial en la Universidad». Servei de Formació Permanent. Universitat de Valencia.

- CHUQUIMANGO, E. (2000). Proyecto de innovación educativa. raulcaroy.iespana.es/PEDAGOGICOS/VARIOS/pro_inova.ppt.
- DE LA CRUZ, B. (2007): *Informe de la evaluación del Proyecto de Innovación Educativa en la titulación de Relaciones Laborales*, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València, informe no publicado.
- (2008): *Informe de la evaluación del Proyecto de Innovación Educativa en la titulación de Relaciones Laborales*, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València, informe no publicado.
- GALLEGO, J.R. y A. LAMANTHE (2009): «Relations de pouvoir et régulations extra-locales dans l'adaptation des systèmes agroalimentaires au contexte de mondialisation. Une étude de cas France/Espagne». *Revue d'Études en Agriculture et Environnement*, Vol 90 (2), pp. 185-213.
- GALLEGO, J.R. y J.V. PITXER (2009): «Políticas locales participativas y desarrollo territorial. Los Pactos territoriales por el Empleo en el País Valenciano», *Arxius de Ciències Socials*, Vol. 21, pp.21-36.
- GAMBETTA, D. (2000): «Can We Trust Trust?», in Gambetta, Diego. (ed): *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford, chapter 13, pp. 213-237, <<http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta213-237.pdf>>.
- HAYEK, F. (1937): «Economics and Knowledge». *Economica*. Vol IV (13), pp. 33-54.
- (1945): «The Use of Knowledge in Society». *The American Economic Review*. Vol XXXV (4), pp. 519-530.
- LLOBREGAT, R. (2009): *Informe de la evaluación del Proyecto de Innovación Educativa en Relaciones Laborales*, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València, informe no publicado.
- LUHMANN, N. (1996): *Confianza*, Anthropolos y Universidad Iberoamericana, México DF, 178 págs.
- LUNDVALL, B-A. (Ed) (1992): *National Systems of Innovation: An Analytical Framework*. Pinter. Londres.
- PEREZ-ALEMAN, P. (2003): «Decentralised production organisation and institutional transformation: large and small firm networks in Chile and Nicaragua», *Cambridge Journal of Economics*, Vol 27, pp. 789 - 805.
- PUTNAM, R.D. (2000): *Per a fer que la democràcia funcioni. La importància del capital social*, Temes Contemporanis Proa, Barcelona, Edición, introducción y estudio crítico a cargo de Carles Boix. (Versión original de 1993), 315 págs.
- REDONDO, A. (2006): «Retos en el marco del EEES a partir de la experiencia del PIE de RRL», *Jornadas sobre los nuevos retos de la actividad docente en el marco de la convergencia europea de educación superior*. Universidad de Sevilla.
- SABEL, C.F. (1994): «Learning by Monitoring: The Institutions of Economic Development», cap. 6 in Smelser, N.J. y Swedberg, R. (Eds): *The handbook of economic sociology*, Princeton, Princeton University Press, pp. 137-165.
- SAMPER, M.P. (2006): *Evaluación del Proyecto de Innovación Educativa en la titulación de Relaciones Laborales*, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València, informe no publicado.
- TERRÓN, M.J. (2009): «2 a 2: una propuesta para facilitar la coordinación docente y el aprendizaje», *Jornada de experiencias de coordinación por medio de equipos docentes en la enseñanza universitaria*. Universitat de València.

