

¿ESTÁ 'BOLOGNA' EN CATALUÑA? CONFIGURACIÓN Y DESARROLLO DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN CAFyD EN EL INEFC: UN ESTUDIO DE CASO

IS 'BOLOGNA' IN CATALUÑA? CONFIGURATION AND DEVELOPMENT OF THE NEW CURRICULUM IN THE PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT SCIENCES DEGREE AT THE INEFC: A CASE STUDY

Ana **MÁRCIA-SILVA** (Universidad Federal de Goiás — Brasil)¹

Susanna **SOLER-PRAT** (INEFC, Centro de Barcelona, adscrito a la Universidad de Barcelona — España)

Antoni **COSTES-RODRÍGUEZ** (INEFC, Centro de Lleida adscrito a la Universidad de Lleida — España)

Pere **LAVEGA-BURGUÉS** (INEFC, Centro de Lleida adscrito a la Universidad de Lleida — España)

RESUMEN

Este trabajo analiza el proceso de diseño e implementación del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el INEF de Cataluña desde la perspectiva de su profesorado, tres años después de su inicio, en sus dos centros (adscritos a las universidades de Barcelona y de Lleida). Para abordar este estudio de caso se analizó el contenido de la información obtenida mediante once entrevistas semiestructuradas a personas clave en el proceso y también a través de documentos oficiales. Los resultados señalan que el proceso de elaboración del nuevo plan fue liderado por un "petit comité". Se destaca cómo esta comisión, además de seguir las directrices de instancias superiores, buscó especialmente el consenso ante las tensiones aparecidas por motivos personales, ideológicos y laborales.

Por otra parte, respecto al proceso de implementación, se apuntan algunas de las resistencias y dificultades que conlleva la incorporación de los cambios que establece el EEES en el día a día. También se expone la importancia de la implicación de todos los actores para que se produzca el cambio y la innovación, y además se realice de forma sostenible. Esta investigación contiene reflexiones que pueden ser útiles para el diseño de nuevos planes de estudios universitarios.

ABSTRACT

This research presents a content analysis of images of Physical Education textbooks published under the legal framework of the LOE - Organic Law of Education -2/2006, 3rd May-. The aim was to identify

¹ Direcciones de correo electrónico de los cuatro autores: anamarca@pa.cnpa.br, ssoler@gencat.cat, acostes@inefc.es, plavega@inefc.es.

the stereotypes in the body culture that is transmitted across the photographs of these copies for the stage of the Secondary Obligatory Education - ESO-. The sample is formed by a total of 539 images from two different publishing houses. For the data processing we have used the SPSS 15.0. Data have been subjected to univariate and bivariate descriptive analyses and Pearson's Ji-square test.

This paper analyzes the design and the implementation process of the Sport and Physical Activity Sciences Degree at the INEF Catalonia from the perspective of its professors, three years after the start, in its two centers (affiliated to the Universities of Barcelona and Lleida). In this case study we have analyzed the content of the information obtained from eleven semi-structured interviews with key players in the process as well as from official documents. The results indicate that the process of preparing the new plan was led by a "small committee". It stands as the committee, in addition to following the guidelines of higher institutions, especially seeking consensus due to the existing personal, ideological and work-related tensions.

Regarding the process of implementation, we include some of the resistances and difficulties of incorporating the EHEA changes into the daily routine. Furthermore we discussed about the importance of involving all the stakeholders in the change and innovation process, particularly in order to ensure a lasting transformation. This research contains reflections that may be useful for the design of new university curricula.

PALABRAS CLAVE. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES); Programa de Estudio; Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; Reforma educativa; Innovación.

KEYWORDS. European Higher Education Area (EHEA); Curriculum; Physical Activity and Sport Science Degree; Education Reform; Innovation.

1. INTRODUCCIÓN

En junio de 1999 los Ministros Europeos de Enseñanza firmaron un acuerdo (conocido como la Declaración de Bolonia) orientado hacia la armonización de los estudios universitarios, lo cual originó la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999).

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha sido la encargada de iniciar el proceso de verificación y evaluación de los nuevos planes de estudio de los títulos de Grado en todas las especialidades. Fruto de ese proceso, en junio de 2005, se presentó el Libro Blanco de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD) (ANECA, 2005), documento de referencia para todas las universidades en el diseño de los nuevos planes de estudio.

Las nuevas directrices en las políticas universitarias impulsaban, entre otros aspectos, cambios sustanciales en las metodologías y organización de las enseñanzas, pero ¿cómo se han introducido realmente estos cambios en cada centro universitario?

En este artículo, nos proponemos analizar cómo se llevó a cabo este proceso en el caso del Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), con sus dos centros adscritos a la Universidad de Barcelona y a la Universidad de Lleida y que, a pesar de estar adscritos a dos universidades distintas, establecieron el mismo plan de estudios para el Grado, diseñado entre 2007 y 2008, e implantado el primer curso, en 2009.

Tres años después del inicio de su implantación, y cuando la primera promoción de Grado ha llegado al último curso, ya se disponen de datos y experiencia para analizar cómo se han incorporado los cambios estructurales y metodológicos, e identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de implementación de los títulos en el EEES desde la perspectiva del profesorado.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación corresponde a un estudio de caso en el INEF de Catalunya. Las técnicas de investigación que se han aplicado han sido, por un lado, el análisis de contenido de los documentos oficiales vinculados al plan de estudios, y por otro, la entrevista semiestructurada a personas clave del proceso.

En primer lugar se analizó el Libro Blanco de las Ciencias en Actividad Física y del Deporte (ANECA, 2005) y la Memoria del Grado de CAFyD del INEFC (INEFC, 2008), tramitada desde las universidades de Barcelona (UB) y Lleida (UdL) respectivamente. A continuación, entre mayo y julio de 2012, se realizaron once entrevistas semiestructuradas, con una duración media de 90 minutos. La elección de los informantes se hizo por el método de informantes clave (Goetz y Lecompte, 1988): nueve profesores y una profesora, así como un representante de la universidad que participaron a lo largo del proceso en cada uno de los centros, en la UB, o en ANECA, ya fuera en la comisión de diseño del plan de estudios, en la junta directiva de aquel primer momento, o en su desarrollo actual.

Tanto los documentos escritos como las transcripciones de las entrevistas fueron objeto de un análisis de contenido realizado con el apoyo del programa informático Nvivo 9.2®. Este programa, por otra parte, también permitió analizar la similitud del lenguaje utilizado en cada uno de los documentos y entrevistas (mediante un análisis clúster de las fuentes). Este análisis, que se representa gráficamente en la **figura 1**, muestra el relativo distanciamiento existente entre cada uno de los informantes, ya sean del mismo centro o no (del centro de Barcelona son las fuentes: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07; del centro de Lleida son las fuentes: 08, 09, 10); o bien hubieran participado en la fase de diseño o en la fase de implementación del nuevo plan (participaron en el diseño los informantes: 01, 03, 08, 09, 10 y 11. Por su parte, participaron en los primeros pasos de la implementación: 02, 04, 05, 06 y 07). Distanciamiento que refleja la autonomía de percepción y reflexión de las personas entrevistadas, y la variedad de perspectivas que se recogen en el estudio. Los datos que se muestran de forma visual, pues, refuerzan también la justificación de la selección de informantes.

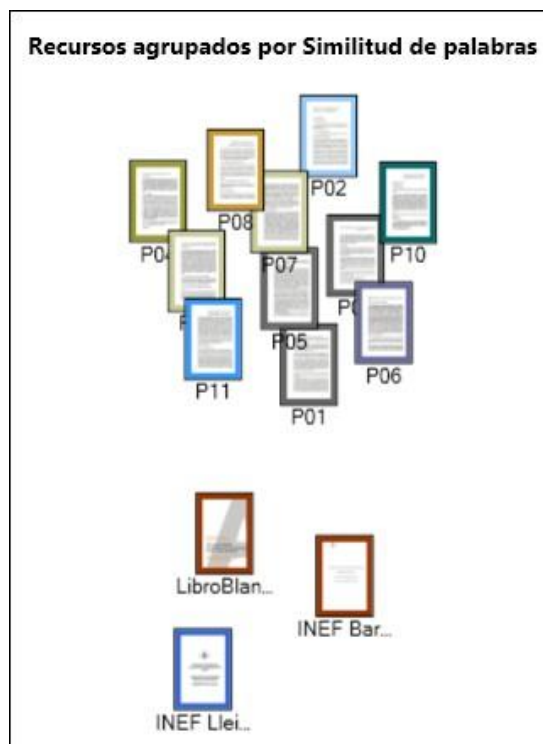


Figura 1. Análisis clúster de las fuentes primarias

Otros documentos² de la Comisión de diseño del plan de estudios fueron utilizados como fuentes secundarias de datos para cruzar, confirmar o refutar algún dato o información inconclusa entre las fuentes primarias.

A partir de este análisis, a continuación se describe, en primer lugar, el proceso de diseño del plan de estudios y en segundo lugar, el proceso de su implementación.

3. SOBRE EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Las modificaciones de los planes de estudios pueden surgir debido a que el colectivo docente o discente se plantee la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente pueden originarse por la conveniencia de adecuar los estudios a los nuevos retos de la sociedad, ya sea desde la perspectiva científica o profesional, o bien porque las autoridades educativas decidan que ha de haber un cambio.

² Fuentes secundarias: Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (Powerpoint de la Comisión de Estructuración del Plan de Estudio, datado el 29/04/08) e Informe de Progrés – Comissió de Pla d'Estudis (datado de 30/04/08).

En el primer caso, son los actores del proceso educativo quienes autoevalúan su trabajo y proponen mejoras para la innovación. Este tipo de reforma se plantea desde "abajo hacia arriba".

En el segundo caso, la innovación se hace por requerimiento institucional; el éxito o fracaso de la reforma depende de la forma en que los agentes universitarios afronten esa reforma y la distribución de las cotas de participación y decisión entre todos ellos. Esta manera de proceder se plantea desde "arriba hacia abajo".

Sea cual sea el procedimiento elegido, hay una constante en el proceso de cambio que supone la confección de un nuevo plan de estudios, tal y como sucede con la reforma impulsada desde Bolonia: la tensión en la búsqueda del equilibrio constante entre innovación y conservación.

Las universidades y su profesorado están abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda de rigor y de verdad, pero a la vez son conservadoras, cuidan la tradición y no arriesgan en sus estilos de hacer y de ejercer la docencia (Martínez y Buxarrais, 2002, p. 18).

El resultado del plan y las futuras relaciones de los actores dependerá en buena medida de cómo se produzca la convivencia de ese equilibrio.

3.1. Desde arriba hacia abajo: "un petit comité"

La organización del proceso de configuración del plan de estudios en el INEFC fue definida, en líneas generales, desde su Consejo Rector. La UB y la UdL determinaron, como en todos los centros propios de sus universidades, el cronograma de trabajo estableciendo una fecha límite para la aprobación del nuevo plan. Fueron también las universidades las que dieron indicaciones sobre la metodología a seguir para el diseño del plan, que consistía en la creación de una pequeña comisión de trabajo que consultara, de forma sistemática, a los departamentos.

Para designar la composición de esta comisión no se realizó un proceso de votación, sino que fueron los equipos directivos de cada centro quienes hicieron la propuesta teniendo en cuenta diversos aspectos: la experiencia en gestión académica (sobre todo como subdirectores académicos, ya que la mayoría había desempeñado este cargo); su disposición para una tarea de esta envergadura; y que todos los departamentos y ámbitos de conocimiento estuvieran más o menos representados. Una vez designada la Comisión por parte de los equipos directivos, ésta fue ratificada por el Claustro, al cual debía ir informando.

Junto a esta Comisión estaba también el asesor de la U. de Barcelona, que apoyó constantemente al grupo de trabajo con un papel que todos coinciden en considerar muy relevante, tal y como ya se había producido en el anterior cambio de Licenciatura en Educación Física a Licenciatura en CAFyD.

Por otra parte, en relación a la participación del alumnado, según uno de los testimonios, se le explicó el proceso mediante sus diferentes órganos de representación (delegados de curso, alumnado claustral y de la Asociación de alumnos) y enviaba a

la comisión sus propuestas y enmiendas. Sin embargo, no hubo ningún representante en la comisión.

En el caso del INEFC se trata, pues, de una propuesta desde "arriba hacia abajo", que según Troiano, Masjuan y Elías (2010), recogiendo datos del informe europeo "Tendencias IV", es el tipo de metodología que más facilita el consenso entre los actores internos. Sin embargo, se empleó una metodología de diseño del plan de estudios diferente a la descrita en otras facultades y centros. En otros casos, fue el mismo centro quien se adelantó y solicitó convertirse en centro piloto del proceso de incorporación al EEES, como se puede constatar en Learreta (2006).

3.2. Ajustándose "al terreno de juego"

En el proceso de elaboración del plan de estudios hubo muchos aspectos que influyeron en su configuración final. Así lo manifiesta uno de los participantes de la Comisión:

Empezamos a trabajar con el Libro Blanco de un lado, y de otro, con las indicaciones de las Universidades que nos decían firmemente que debíamos hacer una configuración de grado generalista. Por otra parte, también teníamos en cuenta una plantilla de profesores del INEFC y una historia de un modelo de formación que ya existía con la Licenciatura en Educación Física y de CAFyD (P.01).

Así pues, como se desprende de las entrevistas, se tuvo en cuenta el Libro Blanco, el cual, como señala uno de los protagonistas, se convirtió en "la estrella polar, la brújula" (P09) del camino a seguir. Sin embargo, hubo muchos más elementos que incidieron, ya que también influyeron las indicaciones que cada universidad establecía para sus grados, y cómo no, la propia tradición y estructura del INEFC. A partir de cada uno de estos aspectos, se delimitó el "terreno de juego" (P07) para la configuración del plan de estudios.

Otro aspecto muy presente en la configuración del nuevo grado era el modelo estructural establecido en España de 4 años para el grado y 1 para los másteres. En el INEFC, en ese mismo período, o incluso previamente, se elaboraban también los planes de estudios de los primeros másteres que nacían como consecuencia de la incorporación al EEES. Esos planes, que provenían del título de doctorado o de másteres que se estuvieran impartiendo, se verificaron por el procedimiento abreviado, de modo que se programaron sin que se les aplicara la reglamentación que iba a regular los planes de estudio (Real Decreto 1393/2007). Este proceso comportó que se configuraran los planes de estudio de máster cuando aún no se habían aprobado ni programado los grados.

Por otra parte, el Claustro del INEFC, siguiendo su tradición y de acuerdo con las dos Universidades, estableció que los dos centros deberían tener un único plan de estudios. Eso llevó a que el trabajo combinado en los dos centros fuera una característica básica del proceso y muy particular del INEF de Cataluña.

Los motivos que llevaron a configurar un único plan de estudios, según las entrevistas, responden a las circunstancias laborales y académicas que comparten ambos centros:

En el convenio dice que un profesor de Lleida o Barcelona puede pedir un traslado de un sitio a otro, entonces tenía que haber equivalencias en asignaturas, y nuestros alumnos pueden pedir un traslado de Lleida a Barcelona y de Barcelona a Lleida (P.10).

Este trabajo se desarrolló "con buena sinergia, porque claro a veces encuentras más sinergias en un colega de tu ámbito de otro centro que no en tu propio centro con alguien de campos muy distintos. (P.07)". Sin embargo, la concreción del plan de estudios ha acabado generando diferencias entre el centro de Barcelona y el de Lleida, incluso cuando inicialmente partían del mismo plan, como se destaca explícitamente:

Internamente suponía una facilidad para la dirección para intentar conseguir una situación paralela entre los dos centros. Pero yo creo que no se ha conseguido. No se ha conseguido, porque las actividades son distintas, porque a la hora de implantarlo hemos visto que una cosa es el plan de estudios y otra cosa su materialización (P.03).

La especial circunstancia del INEF de Cataluña, con dos centros con un mismo plan de estudios aunque con diferente vinculación universitaria y ubicación territorial (en Lleida y en Barcelona), nos permite observar cómo la implementación de una reforma conlleva, inevitablemente, una adaptación al propio contexto y a un proceso de interpretación de las orientaciones que llegan desde las diversas instancias superiores, tal y como observan también Troiano, Masjuan y Elias (2010).

Este mismo trabajo señala también que para obtener un mínimo de éxito "se requiere de un cierto encaje entre las demandas de cambio que se imponen, la propia tradición de la organización y el análisis de problemas que hacen los actores cotidianamente implicados en su funcionamiento" (Troiano, Masjuan y Elias, 2010: 292). Así pues, junto a los aspectos más académicos, había que contar también con los condicionantes estructurales y laborales, tal y como se refleja en el siguiente apartado.

3.3. En busca del consenso: "podía ser una batalla"

El diseño de los planes de estudios tiene importantes connotaciones de poder y genera diversas tensiones entre disciplinas, paradigmas o incluso grupos políticos (Villa, 2011). Justamente el recuerdo de las tensiones que surgieron en el anterior cambio del plan de estudios (al pasar de Licenciatura en Educación Física a la Licenciatura en CAFyD), llevó al INEFC a iniciar el proceso de configuración del Grado más tarde que otros centros del Estado español, tal y como muestra el siguiente comentario: "como éramos todos conscientes que podía ser una batalla, cuanto más tarde, mejor". (P.08).

En esta ocasión, la búsqueda del consenso estaba muy presente y destaca la percepción unánime de que este proceso se produjo de forma mucho más tranquila que en la anterior ocasión, sin grandes discrepancias internas:

Fue una elaboración bastante, podríamos decir, tranquila. Tranquila en el sentido de que el anterior plan de estudios, que todavía era de 4 años pero de licenciatura, había supuesto unas guerras internas importantes (P.03).

Finalmente, otro factor importante a tener en cuenta fue, sin duda, la situación laboral. En este sentido, si bien el proceso de cambio del plan de estudios de Licenciatura en CAFyD a Grado fue mucho más consensuado que el anterior, las cuestiones laborales estaban muy latentes. El diseño del plan de estudios estaba mediatizado por la lucha del profesorado a no perder horas de dedicación y que se mantuviera el estatus de "asignatura". Este aspecto se refleja claramente en la mayoría de las declaraciones de los protagonistas de ese proceso, tal y como muestran los siguientes fragmentos:

Se pueden hacer todos los planes que quieran, tú puedes hacer todas las consultas que quieras, todo lo que quiera, pero al final, hay una gente que son trabajadores de allí, fijos, y que estos los tienen que colocar y van a muerte para seguir trabajando (P.08).

Después, cuando hacíamos las reuniones con los profesores (...) tenías que ir con el cuchillo en la boca. Todo el mundo buscaba sus pertenencias... Porque vio un hecho económico detrás, o sea una plantilla, y, como siempre, miedo (P.10).

Es un proceso de gestión de recursos humanos y recursos materiales muy complicado, porque en definitiva, todos somos compañeros y había muy buena voluntad pero cuando hay que tomar decisiones es muy difícil que el 100% del profesorado se vea bien representado y esté contento (P.01).

La decisión de si los estudios debían estar adscritos a la rama de ciencias jurídicas y sociales o a ciencias de la salud es un claro ejemplo de esta tensión entre el profesorado. Ante esa decisión se quería evitar la fractura social y conseguir el consenso, procurando evitar que los y las profesoras tuvieran que renunciar a "su asignatura" (expresión que adoptan diferentes informantes y donde se demuestra esta relación paterno filial entre docente y materia). La tensión subyacente de esta decisión era comprensible, ya que en realidad estaba en juego el reconocimiento de que unas materias fueran básicas, y otras no, y sobre todo, si la procedencia del alumnado de bachillerato a estos estudios debía corresponder a la especialidad de ciencias sociales o a la de salud. Finalmente se optó por tomar la decisión mediante una votación del Claustro del INEF de Cataluña, siendo elegida la rama de ciencias de la salud, a diferencia de la mayoría de centros públicos de CAFyD del resto de España.

4. LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS: LÍMITES Y POSIBILIDADES

4.1. Las dificultades del cambio

Como señala Fernández Balboa (2004), un cambio en el currículum educativo o una nueva propuesta pedagógica, no implican solamente actos técnicos, sino que también conllevan importantes connotaciones ideológicas y personales. Esta

transformación más subjetiva no resulta sencilla y puede generar distintos tipos de resistencias al cambio. Y la incorporación de las reformas que conlleva el EEES no es una excepción:

Es muy difícil de llevar a la universidad, es muy difícil de llevar al mundo educativo porque supone un cambio tan radical de cómo entender qué es esto de enseñar, qué es esto de aprender, que existen muchas resistencias al cambio, muchas. Desde dentro del propio colectivo de profesores, porque les supone dar la vuelta al calcetín, tomar todo lo que habían hecho, revisarlo, reflexionarlo y volverle a dar otra mirada (P.04).

Por otra parte, los cambios repercuten en la situación personal de cada uno, y eso lleva a que las nuevas propuestas conlleven también implicaciones a nivel emocional en las personas implicadas y al sistema de relaciones existentes en el seno de la organización. Estas implicaciones se reflejan claramente en el siguiente comentario:

En el fondo, cuando las personas hablan y a veces critican el plan de estudios, yo intuyo que lo que se está haciendo es una traducción del miedo. Dicen "no me convence, antes yo estaba más tranquilo, antes...", y esa es una percepción que veo cuando hacemos reuniones de plan de estudios y hablan según qué personas. Hablan instalados en el miedo y desde el miedo (P.09).

Sin embargo, como señala Sparkes (1996), es usual que surjan desacuerdos y conflictos frente a propuestas innovadoras. Las resistencias a las innovaciones que suponen un cambio en la dinámica habitual de una organización no son sólo inevitables, sino que son fundamentales para el proceso. Por ello hay que asumir que los y las colegas necesitan algún tipo de "presión" para cambiar, y es necesario crear unas condiciones que faciliten el proceso de reaprendizaje. Por ello, varios de los participantes señalan:

Es necesario invertir al profesorado porque tiene que cambiar y actualizar muchas cosas en su manera de trabajar, en sus métodos, maneras de comunicarse, de relacionarse y de impartir la docencia (P05).

El cambio exige no solamente un cambio de estructuras, también hay que apostar por la formación del profesorado, hay que apostar por muchas cosas (P.02).

En este contexto, es común que el cambio se realice a distintos niveles, ya que mientras una parte de los y las profesionales pueden ver el cambio como algo beneficioso, otra parte puede considerarlo justamente al contrario (Sparkes, 1996). Quizá por ello los participantes en el estudio no perciben de igual modo el grado de consecución del cambio. Unos consideran que el cambio ha sido solo aparente o con poco alcance en el día a día:

..."es el mismo perro con distinto collar": No ha cambiado el perro, el perro al final es el mismo. Lo que pasa es le hemos cambiado el collar para simular que hacemos algo diferente, pero en realidad no hemos cambiado del todo (P.02).

Todos los procesos de innovación curricular quedan más en el papel que en la realidad. Los traspasamos al papel y añadimos nuestras competencias genéricas, nuestras competencias específicas e introducimos lo de las nuevas tecnologías, metodologías activas, etc. Pero la realidad de la clase se modifica mucho menos, se modifica pero que mucho menos (P.04).

Sin embargo, otros consideran que una parte del profesorado se ha implicado de lleno:

Creo que estamos ahora en una competición a ver quién es más profesor de Bolonia que otro. Necesitamos que baje el suflé, creo que de aquí dos o tres años lo haremos bien, pero aún está subiendo (P. 10).

La diversidad de opiniones refleja claramente cómo el cambio no se ha producido de forma homogénea, tal y como expone el siguiente comentario:

Aquello que empezamos a desarrollar en comisión de que se cambiarían las estrategias pedagógicas, sí que se ha cambiado cosas, y se ha trabajado en la evaluación continuada. Muchos profesores están modificando sus asignaturas y están trabajando con evaluación continua. Algunas cosas se han podido incorporar y hay una mayor sensibilidad hacia las competencias, pero no se ha podido desarrollar con el nivel de calidad que se pretendía originalmente (P.01).

En el siguiente apartado se describe cómo se han introducido los diferentes elementos definitorios de los nuevos planes de estudios en el día a día.

4.2. La repercusión en el día a día: ¿hasta dónde llega la innovación impulsada por el EEES?

La comisión encargada de la elaboración del plan de estudios observó que el proceso a seguir exigía justificar apartados que, hasta aquel momento, dependían de la buena voluntad del profesorado y de su formación sobre elaboración de proyectos curriculares.

Se debían redactar competencias transversales y específicas de grado, planificar materias y asignaturas con sus contenidos, diseñar las actividades formativas y de evaluación, además de relacionar todos estos componentes curriculares y otorgarles una carga de aprendizaje para el alumnado (en número de horas presenciales y no presenciales). La evaluación debía ser continuada y las dos universidades mantenían una sola convocatoria por curso. Todo ello representaba una auténtica revolución. Se debía cuantificar la carga de trabajo que iba a recibir el alumnado de manera presencial, así como el trabajo no presencial correspondiente a las actividades tutorizadas por el profesorado y al trabajo de aprendizaje autónomo. Tal y como señalan Troiano y Daza (2011) a partir del año 2004 se introduce la necesidad de una reforma metodológica más centrada en el colectivo de estudiantes. Una reforma que debía ir más allá de un simple cambio de contabilidad de las dedicaciones de profesorado y alumnado (Masjuan y Troiano, 2009).

Paralelamente, existía la dificultad para formar al profesorado sobre cómo llevar a cabo este proceso, circunstancia que provocó en el sistema universitario desajustes entre el trabajo previsto y las acciones que acontecían realmente. Montañó et al. (2007) ya constataron desajustes en la implantación de las primeras experiencias piloto en la implantación de los nuevos planes de estudio. Se observó que el alumnado invertía menor cantidad de horas de trabajo tutorizado y autónomo de lo que los profesores habían previsto en sus programaciones. Paralelamente, el tiempo invertido por el profesorado para preparar este trabajo tutorizado y autónomo del alumnado dependía de las características individuales de cada profesor o profesora, y de cada asignatura. En lo que sí coincide el conjunto de docentes es en la opinión de que con la implantación de los créditos ECTS había aumentado su volumen de trabajo.

Ante este desconcierto en la implantación de los créditos ECTS y la revolución metodológica, algunas universidades editaron guías para ayudar al profesorado a programar las diferentes materias y sobre todo a calcular la carga de trabajo de los ECTS (Bernal, s.f.). Sin embargo, el proceso seguido en el INEFC y en las dos Universidades a las que está adscrito, tal y como explica el contenido de algunas entrevistas, se vive desde una perspectiva individual, llena de desconfianzas y temores, por lo que la innovación se produce a distintas velocidades. Por ello, es más la iniciativa personal de los actores y no la institucional, la que impulsa la mayor, o menor, implementación de las nuevas metodologías en los estudios de grado.

El alumnado y el sistema no están preparados para la innovación requerida. Como apunta el estudio de Coterón, Franco y Gil (2012) el alumnado no parece ser consciente del papel del Plan Bolonia como agente de cambio. Y por parte del profesorado, a menudo se hace recaer el no seguimiento de lo que dicta la reforma en los y las alumnas:

Es un problema de falta de hábitos de los alumnos, para trabajar con otras iniciativas, otras metodologías entre ellos, saber que no todo es como antes o no todo es memorizar aunque también, y problemas de profesorado, de mentalizarse a una manera de funcionar. Y del PAS, donde ahí también aparecen otros conceptos, y problemas en algún momento (P.09).

Es un desastre. Los profesores se quejan que a cada día van los alumnos allí y le dicen: oye, he hecho una primera página, ¿que te parece? No, no, no están contentos (P.08)

El profesorado se siente inseguro en su proceso de cambio y innovación, tal y como ya se apuntó anteriormente (Fernández Balboa, 2004), y este temor se agrava si se percibe poco apoyo institucional, tal y como sucede en el caso de estudio. Ante la falta de asesoramiento, los y las docentes reconstruyen lo que saben hacer, a la vez que sienten que el trabajo les desborda.

Nosotros [el profesorado] hacemos todo lo que podemos, pero tenemos nuestras limitaciones (P.05).

Yo comenté a los alumnos que este año ha sido el que más trabajé en mi vida. Tal vez en el primero también, por los nervios, pero creo que ha sido el año que más he trabajado en mi vida. Y un año que al final la sensación que he tenido no ha sido tan positiva a pesar de ir viendo que las cosas que estábamos haciendo estaban funcionando, y que ellos aprendían (P.06).

Una evidencia de que las innovaciones se generan si la institución apuesta por ellas se constata con la creación en Lleida de la figura del coordinador del Grado. Mediante esta figura, se ha potenciado el trabajo coordinado de profesorado de diferentes materias y han llegado a acuerdos que ayudan al trabajo tutorizado del alumnado.

Aquí en Lleida hemos vuelto a ser innovadores. Si te fijas en el horario del nuevo plan de estudios, además de la distribución de las asignaturas, se ha incorporado una franja verde (...) que se aprovecha para realizar acciones compartidas por varias asignaturas. Un ejemplo es este trabajo transversal, donde han participado hasta cuatro asignaturas de cinco que se imparten por semestre (P.09).

No obstante, el docente también motivado por la mejora de la enseñanza, propone innovaciones en sus asignaturas, como la que nos describe un profesor del Centro de Barcelona:

Este año, la gran novedad para mí, lo que me planteé para mí, es que en la asignatura de "X" tendría la parte práctica que sería semanal, con una evaluación semanal (P.06).

Sin duda, el interés por la mejora en la enseñanza no se inicia con el nuevo plan de estudios, sino que ya estaba presente anteriormente. En el centro de Lleida, por ejemplo, varios profesores y profesoras ya desarrollaban experiencias e investigaciones de su propio proceso pedagógico, indicando un cúmulo de discusiones sobre el tema (Blandez et al., 2005; Camerino, Castañer, Marqués y Gimeno, 2008; Camerino y Buscà, 2011; Lacasa et al., 2006; Lavega, 2008), así como en el centro de Barcelona (González y Lleixà, 2010; Soler, 2004). Algunos de los resultados de esas investigaciones se aprovecharon también para la planificación del nuevo plan de estudios.

El listado de estas competencias generales es fruto del trabajo realizado en el centro de Lleida anteriormente, mientras se estaba impartiendo la licenciatura (P.09).

El trabajo realizado sobre competencias generales en el centro de Lleida, contribuyó a enriquecer las acciones de la comisión del plan de estudios en el diseño del plan curricular del grado orientado a la adquisición de competencias.

En cierto momento, pues, hay cierto encuentro entre el trabajo que se llevaba a cabo desde "abajo", con el que requería la reforma de Bolonia.

La reforma, sin embargo, suponía un cambio importante en el volumen de créditos necesarios para obtener el grado. Sobre este aspecto, existe la percepción entre el profesorado de que en el grado de 240 ECTS, el alumnado trabaja menos que en la

anterior licenciatura, de 305 créditos académicos. La redistribución del trabajo del alumnado entre el trabajo presencial y el trabajo autónomo, lleva a que en las entrevistas se plantee, una vez más sin unanimidad, pero con reiteración en las conversaciones, los hábitos de estudio y de dedicación de los chicos y chicas que acceden a los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deporte.

Pero la presión del alumnado es para no hacer tareas, para no hacer tareas (P.06).

Ellos [los y las alumnas] dicen: yo estoy aquí para aprender y quiero que Bolonia me dé todo lo que me puede dar.

El nivel de capacidad de atención de los alumnos es muy reducido. Es una problemática de nuestra carrera. Siempre me he encontrado que vienen de hacer actividad física y por lo tanto, conseguir concentración es difícil (P.06).

Por otra parte, uno de los principales retos y cambios pedagógicos del nuevo plan de estudios ha sido implementar actividades de evaluación orientadas hacia la adquisición de competencias (Fidalgo y García, 2008; Padilla y Gil, 2008; Zabalza, 2003). En este sentido, como indica Tiburcio (2010), la incorporación de la enseñanza por competencias sin una formación adecuada del profesorado corre el riesgo de convertirse en una reforma que genere "más ruido que nueces" (Tiburcio, 2010, p. 88). Este desafío suscitó varias reflexiones en las entrevistas, en algunas de las cuales se reconoce que se evaluó por competencias porque estaba prescrito, pero sin el consenso unánime de que esto iba a aportar mejoras en el aprendizaje del alumnado:

Como he tomado ese enfoque basado en competencias como un aspecto profesional, yo lo defiendo (P.04).

Creo que se han puesto en el papel y ya está (...) el concepto "competencia" no estoy segura de que realmente hayamos llegado a trabajarlo con esta filosofía más transversal (P.07).

En este proceso de trabajar por competencias es necesario asegurar el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado. La incorporación de las TIC en las e-tutorías han facilitado este desafío (Montserrat, Gisbert e Isus, 2007). En este apartado la institución sí que ha impulsado la formación al profesorado, lo que ha facilitado el uso asiduo de las TIC en el trabajo tutorizado.

Sí, la verdad es que va muy bien, puedes enviar mensajes a los alumnos, que te envíen las tareas y lo tienes todo organizado (P.07).

Aunque paralelamente también surgen ciertas críticas en este proceso de tutorización del proceso de aprendizaje del alumnado:

Lo que estamos haciendo es infantilizando la universidad. Nos estamos equivocando. Los alumnos no están asumiendo sus responsabilidades porque tienen acceso en cualquier momento al profesor (P.10).

Se produce, entonces, cierta contradicción, ya que al mismo tiempo que se pretende promover el trabajo "autónomo" del alumnado, parece que el hecho de realizar un seguimiento y un enfoque metodológico tan pautado les hace más "dependientes" del profesorado.

A pesar de todo, la implicación del profesorado ha motivado que poco a poco la innovación y la adaptación al plan de Bolonia se hagan realidad. El profesorado entrevistado de ambos centros constata que al final la clave está en establecer una manera de trabajar coordinada y equilibrada con la carga de trabajo a asumir, como expone este comentario referente al centro de Barcelona:

En el departamento de Gestión y recreación sí que han trabajado mucho en cómo organizar las asignaturas, introducir las nuevas tecnologías, pero claro, todo depende de la dinámica que haya en cada departamento, del volumen de trabajo que haya en ese momento (P.07).

5. CONSIDERACIONES FINALES

Después de los primeros años de desarrollo del grado, y tal y como proponen los mismos sistemas de garantía de la calidad universitaria, nos parece especialmente conveniente reflexionar sobre cómo se ha desarrollado el proceso de implantación del EEES iniciado en 1999. El estudio del caso del INEFC, con sus dos centros, nos aporta algunos elementos para la reflexión, especialmente necesaria en un momento en que las políticas universitarias españolas parecen estar a punto de introducir una nueva modificación de la estructura de los estudios, para pasar de los cuatro años de grado y uno de máster (4+1), a los tres años de grado y dos de máster (3+2), como la mayoría de países europeos.

En primer lugar, se constata el largo camino que recorren las políticas universitarias formuladas en los documentos oficiales hasta llegar a su implantación en el día a día de cada centro: los ajustes que se realizan a la realidad y estructura de cada centro, las resistencias que surgen entre los actores, y las dificultades que surgen en las primeras experiencias. A pesar de que la reforma del EEES se llevó a cabo "de arriba abajo", a medida que las nuevas propuestas llegan a las universidades, y posteriormente a los centros, éstas se van reajustando a las circunstancias del contexto. La organización estructural y laboral existente fruto de la tradición propia de cada centro implica la necesidad de encontrar el equilibrio entre lo "nuevo" y lo "anterior". Por ello, las reformas son siempre motivo de tensión, ya que a menudo obligan a replantear aspectos quizá sedimentados en las instituciones. Y finalmente, cuando las reformas llegan a los principales actores que deben protagonizarlas (especialmente a profesorado y alumnado), nos encontramos también con diversos y múltiples niveles de desarrollo y posturas.

Los cambios en los planes de estudio universitarios, como el que implica el EEES, tienen una dimensión técnica y estructural, pero también una dimensión ideológica y emocional que se debe cuidar y tener en cuenta. Sin duda, las reformas dan un impulso a la innovación y a la mejora de los procesos de aprendizaje, pero al mismo

tiempo, generan inquietudes y resistencias entre quienes las protagonizan. Para abordarlas, y para facilitar la incorporación de las innovaciones, los resultados de este trabajo apuntan la importancia de la formación del profesorado en aquellos aspectos que puedan resultar más novedosos para la mayoría: el trabajo por competencias, herramientas y métodos de evaluación (especialmente en grandes grupos), uso de las TIC como herramienta pedagógica, estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumnado, etc.

Sin embargo, a pesar de las resistencias y las necesidades de formación que se han detectado, se observa cómo la "revolución metodológica" que impulsaba el EEES, y especialmente el enfoque por competencias y la evaluación continua, ya estaban presentes en varias propuestas pedagógicas de los anteriores planes de estudio. Aunque quizás fuera con otra nomenclatura, antes de "Bolonia" ya existían experiencias y propuestas centradas en el aprendizaje del alumnado y que seguían los principios pedagógicos que ha impulsado el EEES. Pero la necesidad "política" obligó a todo el profesorado a revisar su propuesta pedagógica ajustándose a los nuevos parámetros y condiciones.

En este complejo marco, y teniendo en cuenta que las condiciones y recursos previstos en el momento de la planificación finalmente no se dan en el momento de la ejecución, cabría preguntar: ¿se puede enseñar a ser competente si *prácticamente* no se trabaja en contextos reales en los que se desarrolla el ejercicio profesional?, ¿es posible aprender a ser crítico, no permitiendo alternativa o discusión sobre la forma?, ¿es sostenible la tutorización del trabajo personal de cada alumno y alumna con grupos de clase masificados?

Incorporar innovaciones en los nuevos planes de estudio tal y como exige el EEES es un proceso arduo y complejo, debido, entre otros factores, a la necesidad de ofrecer una formación individualizada con un número muy elevado de estudiantes por docente. La dedicación del trabajo presencial y no presencial tanto del profesorado como del alumnado, la introducción de nuevas actividades formativas, y sobre todo las actividades de evaluación continua dificultan la sostenibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias. En estas circunstancias, al final, una de las claves de la mayor o menor implantación de las innovaciones que supone el EEES, sigue siendo la implicación personal y la vocación que manifiesten todos los actores que intervienen en este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2005). *Libro blanco título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte*.

Obtenido el 30-09-2012 en <http://www.aneca.es>

Bernal, J.J. (s.f.). *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*.

Universidad de Zaragoza. Obtenido en http://www.unizar.es/eees/doc/pautas_ects.pdf el 20-01-2013.

Blandez, J., Learreta, B., Brocard, M., Capllonch, M., Castañer, M, García, H., y Sierra, M. A. (2005).

El reto de la convergencia europea a través del campus virtual. En *II Jornada Campus Virtual*

- UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM (pp. 247-255). Madrid: Editorial Complutense. Obtenido el 20-12-2012 en <http://eprints.ucm.es/>.
- Camerino, O., Castañer, M., Marqués, L., y Gimeno, S. (2008). Resultados y consecuencias de una secuencia de autoaprendizaje y comunicación en la educación física. Comunidades Virtuales de Aprendizaje (COVA). En V. Gambau; A. Vilanova.; O. Camerino.; y J. Moscoso (eds.). *Comunicación y Deporte. IX Congreso de la AEISAD* (pp. 299-308). Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L.
- Camerino, O., y Buscà, F. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, el e-diario académico. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 104, 26-34.
- Coterón, J., Franco, E., y Gil, J. (2012). Students' opinion about the implementation of European higher education area in physical activity and sport sciences studies. *Revista Complutense de Educacion*, 23(1), 191-206.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Obtenido el 2-02-2012 en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Fernández Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En A. Fraile Aranda (ed.). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Fidalgo, R., y García, J. N. (2008). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35(1,2), 35-48.
- González, C. y Lleixà, T. (2010). El prácticum en Educación Física (pp. 135-146). En C. González y T. Lleixà (coord), *Colección Formación del profesorado. Educación Secundaria. EDUCACIÓN FÍSICA. Investigación, innovación y buenas prácticas* (Vol. 3). Barcelona: Editorial Graó.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- INEFC – Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (2008). *Memoria del Grado de Ciencias en Actividad Física y del Deporte del INEFC*. Documento no publicado. INEFC.
- Lacasa, E., Torrens, C., Salas, C., Lavega, P., y Lorente, E. (2006). De camino a Bolonia. La utilización de metodologías centradas en el alumnado en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte del INEFC-Universidad de Lleida. En *Actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Obtenido el 15-01-2012 en <http://descartes.upc.es/>
- Lavega, P. (2008). Educación Física y Mercado Laboral. Competencias profesionales. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 123-131.
- Learreta, B (coord.) (2006). *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Ademas Comunicación.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43. Obtenido el 15-01-2013 en <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm>
- Masjuan, J. M., y Troiano, H. (2009). Riesgos de fracaso en el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior: la experiencia de una universidad catalana. *Revista de la Educación Superior*, 149(38), 73-94.

- Montaño, J.J., Palou, M., González, M., Jiménez, R., Rosselló, C., y Salinas, I. (2007). Evaluación del trabajo presencial y no presencial del profesorado y del alumnado en dos titulaciones impartidas mediante créditos ECTS en la Universitat de les Illes Balears. En *Actas de las II jornadas nacionales de metodologías ECTS: experiencias de implantación de metodologías ECTS en cursos piloto completos*. Badajoz: U. de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Obtenido el 15-01-2013 en <http://sequa.uib.es/>
- Montserrat, S., Gisbert, M., y Isus, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. *Revista electrónica teoría de la educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 31-54.
- Padilla, M.T., y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior. Condiciones y estrategias para su aplicación en la enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (En B. O. E de 30 de octubre de 2007).
- Soler, S.(2004). Formación de profesionales de educación física y deporte. El tratamiento de la diversidad cultural. En T. Lleixà y S. Soler (Coord.), *Actividad física y deporte en las sociedades multiculturales. ¿Inclusión o segregación?* (pp. 111-134). Barcelona: Editorial Horsori.
- Sparkes, A. C. (1996). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En J. Devís y C. Peiró (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: INDE.
- Tiburcio, O. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 154, 77-90.
- Troiano, H., y Daza, L. (2011). El procés de Bolonya: l'hora de la veritat (o de la implantació generalitzada). En J. M. Masjuan (ed.), *Societat catalana 2011*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Associació Catalana de Sociologia.
- Troiano, H., Masjuan, J. M^a., y Elías, M. (2010). La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de educación*, 351, 283-310.
- Villa, A.I. (2011). Currículum, educación física y formación del profesorado. El caso del profesorado de educación física de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 321-340.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.