



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

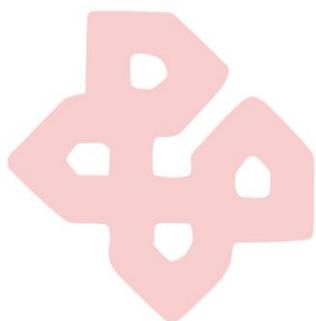
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/08/2013

Fecha de aceptación 09/01/2014

ACTUACIONES INTERDISCIPLINARES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE GRADO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Interdisciplinary performance of University Professors: development and assesment of the generic competences in the training of primary education students



Iñaki Karrera, Teresa Zulaika y Juan Aldaz

Universidad del País Vasco

E-mail: inaki.karrera@ehu.es, teresa.zulaika@ehu.es,
juan.aldaz@ehu.es

Resumen:

En este artículo se presenta el diseño y los resultados obtenidos a partir de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE 2010-2012/6266) llevado a cabo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el marco de la Titulación de Grado de Educación Primaria en la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián. En el diseño, implementación y evaluación de este trabajo ha tomado parte el profesorado de cinco departamentos y áreas de conocimiento diferentes que comparten docencia en el primer curso de la titulación de Educación Primaria. Se ha propuesto un trabajo interdisciplinar basado en una metodología cooperativa y dinámica. La evaluación de esta experiencia se ha basado en los resultados de las escalas valorativas que ha realizado el alumnado del Grado de Educación Primaria y en las impresiones finales que recogimos del profesorado que ha tomado parte en esta propuesta. A la luz de esta evaluación este proyecto ha evidenciado la conveniencia y necesidad del trabajo en equipo del profesorado universitario cara a la consecución de las competencias genéricas de grado. Esta experiencia, posteriormente, se ha ampliado a todos los cuatrimestres y cursos académicos de la titulación.

Palabras clave: *interdisciplinariedad, aprendizaje cooperativo, competencias genéricas, evaluación*

Abstract:

In this paper, both design and results gathered in an Education Innovation project (PIE 2010-2012/6266) are presented. This project is carried out by the University of the Basque Country within the frame of the Bachelor Degree of Primary Education offered by the University School of School-Teachers at Donostia-Saint Sebastian. Professors from five different departments and knowledge areas sharing teaching courses in the first level the Degree of Primary Education took part in the design, implementation, and evaluation of this work. It has been proposed an interdisciplinary work, based on a dynamic and cooperative methodology. The evaluation of this experience has been founded on two branches: on the one hand, evaluative scales built by the students of the Degree of Primary Education and, on the other, the final impressions of the professors taking part in this proposal. Taking into account these evaluations, the convenience, and even need, of the professors' teamworking has been made clear, in order for the students to achieve the generic competences for the degree. This experience has been further expanded to all terms and academic courses of the degree.

Key words: *Interdisciplinarity, cooperative learning, generic competences, evaluation*

1. Introducción

La implementación de los grados requiere propuestas congruentes con lo que sabemos acerca del aprendizaje y de la enseñanza en la universidad. Un planteamiento competencial anima a los docentes a provocar y guiar el proceso de aprendizaje estableciendo dinámicas para fortalecer el dominio de diferentes saberes, habilidades y actitudes. Según Zabalza la planificación consiste en “convertir una idea o propósito en un proyecto de acción” (Zabalza, 2003, p. 73). Una formación basada en competencias necesita de un proyecto de coordinación docente y, ciertamente, “no se puede hacer un buen trabajo universitario sin reuniones efectivas, que realmente sirvan para planificar las cosas” (Zabalza, 2006: 97).

En nuestra opinión, formar futuros profesionales capaces de responder a las demandas sociales requiere integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores que hasta ahora o bien se han trabajado de manera atomizada o no han formado parte del currículum en la universidad. Salir de los estrechos límites que cercan nuestros departamentos y disciplinas y comprender la necesidad de planificar y desarrollar la enseñanza en coordinación con otros docentes de otras áreas de conocimiento es cada vez más necesario.

Consideramos que el diseño coordinado, interdisciplinar e interdepartamental entre profesores universitarios que imparten distintas asignaturas es uno de los retos actuales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En la universidad el profesorado es consciente de la dificultad de una formación exitosa cuando estos docentes desconocen las enseñanzas que recibe el alumnado en las demás materias.

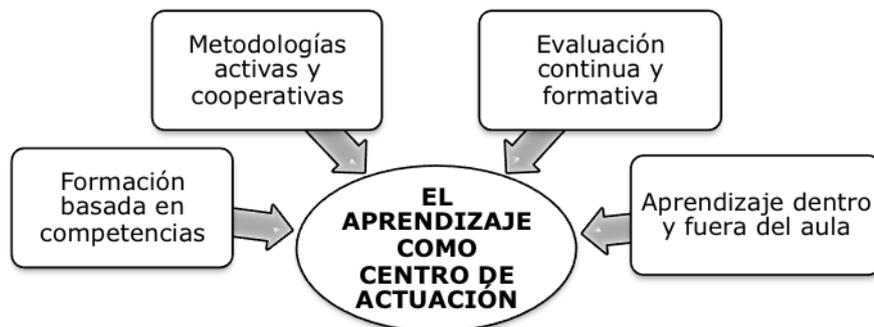
2. Innovando en el ámbito de la coordinación docente interdisciplinar y del aprendizaje cooperativo y dinámico: estado de la cuestión

La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y más concretamente la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián en un intento de poner en marcha un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado (IKD) ha llevado a cabo un Proyecto de Innovación Educativa (PIE 10-12/6266), coordinado por el

Departamento de Didáctica y Organización Escolar que ha contado con la participación de 10 docentes de cinco departamentos y áreas de conocimiento distintas.

Este modelo educativo IKD propio de la UPV/EHU (Figura 1) asume criterios de excelencia en las titulaciones de grado a través de su desarrollo curricular y en la práctica, supone un cambio de cultura y renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Características del modelo IKD de la UPV-EHU



Asimismo este modelo parte de una contextualización flexible, local y diversa en cada titulación y en cada centro universitario y de una metodología basada en la cooperación de los diferentes agentes que componen cada comunidad educativa bajo un clima de confianza y dinamismo. Un modelo que obliga a crear tiempos y espacios nuevos de coordinación docente.

Si bien en los sistemas educativos actuales predomina la organización de un currículo disciplinar ante un currículo flexible y divergente, a lo largo de estas últimas décadas hemos conocido experiencias pedagógicas que señalan la necesidad de abordar en las instituciones educativas los problemas sociales desde perspectivas interdisciplinarias (Arandia y Fernández, 2012). Desde la década de los setenta, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1970; 1973) han realizado importantes esfuerzos en defensa de la interdisciplinariedad como recurso válido en la resolución de problemáticas sociales.

Tabla 1. Diferencias entre universidad tradicional e interdisciplinar, adaptado de Marín (1997, p. 45)

	UNIVERSIDAD TRADICIONAL	UNIVERSIDAD INTERDISCIPLINAR
Tipo de enseñanza	Escolar/Abstracta	Viviente/Concreta
Pretende transmitir	Saber/Saber antiguo	Saber hacer
Practica una pedagogía basada en	La repetición	El descubrimiento
Destaca	Los contenidos	Las estructuras
Apoya la enseñanza en	Aceptación pasiva de unas parcelas académicas y definitivas del saber	Reflexión permanente epistemológica y crítica
Impone	Un sistema hierático y cursos escleróticos	Reestructuración del conjunto de la institución con criterios funcionales
Favorece	El aislamiento y la competición	La actividad y la investigación colectivas
La universidad	Queda instalada en un espléndido aislamiento. Su saber es la muerte de la vida	Supera la división Universidad/Sociedad, Saber/Realidad

Las universidades europeas no han sido ajenas a esos esfuerzos y, en general, han asumido que “para estimular la función de las universidades, para hacerlas más innovadoras y creativas se requieren programas donde la interdisciplinariedad tenga un mayor peso” (Torres, 1994, p. 55). El Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (Séminaire sur l'interdisciplinarité dans les universités, 1972) señaló las diferencias más importantes entre las modalidades de universidad tradicional y universidad interdisciplinar (ver tabla 1).

En España, cada vez son más las universidades que promueven y evidencian didácticas de enseñanza-aprendizaje basadas en la coordinación docente interdisciplinar y en metodologías cooperativas y dinámicas (Corpas, Ramírez, Mérida y González, 2012; Pedrero, Iglesias y Beltrán, 2013; Rekalde, Martínez y Marko, 2012; Zelaieta, Camino, Aristizabal y Goñi, 2012).

Formar profesionales capaces de responder a las demandas sociales conlleva dotar al alumnado universitario de un mayor protagonismo para convertirlo en responsable de su propio aprendizaje. Según indica Freire (1997) no es que el profesorado deje de enseñar, sino que también pueda ser cuestionado y deje de ser el poseedor de la verdad absoluta. En este sentido, el aprendizaje a fomentar por el profesorado lo basamos en el diálogo con y entre el alumnado en un intento de superar la dependencia de los contenidos conceptuales (Flecha, Racionero, 2012; Gimeno Sacristán, 1991; Imbernón, 2007; Perrenoud, 2004). Este aprendizaje cooperativo y dinámico conlleva, entre otras cuestiones, un cambio de mentalidad del profesorado, el cual debe comprender que la mera reproducción de contenidos no es su función principal, que la clave se sitúa en la formación en competencias profesionales relacionadas con la demanda real de la sociedad (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010).

En definitiva, el profesorado universitario debe provocar y guiar el proceso de aprendizaje, estableciendo dinámicas para fortalecer el dominio de habilidades necesarias y garantizar la evaluación continua y formativa (Merieu, 2009, p. 166). Esta propuesta docente persigue el diálogo y la reflexión con y entre el alumnado, una *postura reflexiva* que parte de la práctica profesional a desempeñar por parte de los futuros docentes de primaria (Perrenoud, 2007) y que nos obliga a preguntarnos una y otra vez sobre el por qué y el para qué de las intervenciones pedagógicas (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Perrenoud, 2006).

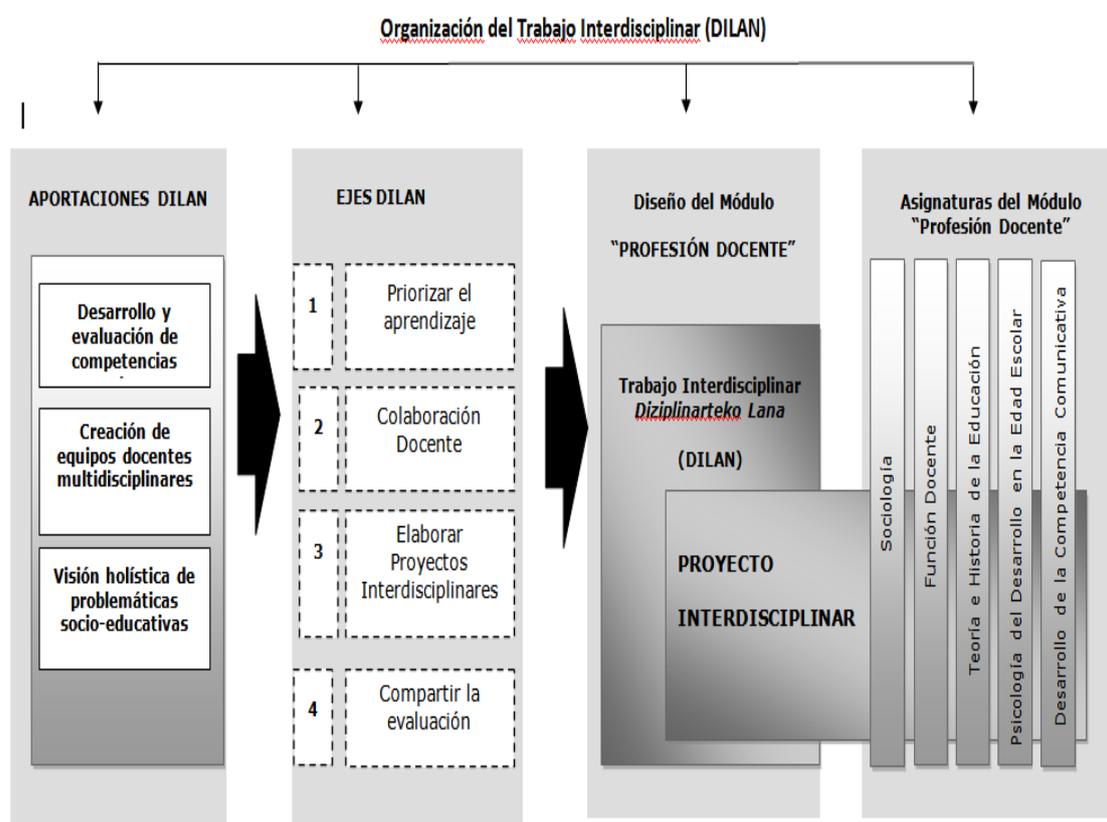
Es en este contexto y con la intención de impulsar entre el alumnado las competencias generales de la titulación del Grado de Educación Primaria y además, crear herramientas fiables para su evaluación en el que, a finales del curso 2009/2010, un grupo de profesores y profesoras de la Escuela Universitaria de Magisterio de la UPV/EHU en Donostia - San Sebastián, dimos comienzo al diseño conjunto de una parte importante del programa de las asignaturas que convergían en el primer cuatrimestre del curso primero de la titulación del Grado de Educación Primaria, en el módulo denominado “Profesión Docente”. Perseguíamos un diseño desde un planteamiento interdepartamental e interdisciplinar, que partiera de una propuesta competencial para el alumnado y el profesorado en base a un trabajo en equipo (Vázquez, 2012; Cano, 2005). Pretendíamos lograr una visión interdisciplinar del currículum, una cultura y perspectiva nueva para nuestro centro universitario.

Posteriormente, a lo largo de los dos cursos escolares siguientes 2010-11 y 2011-12, tanto el profesorado con docencia asignada en este primer módulo de la titulación de grado como el alumnado que ha cursado este cuatrimestre, han realizado una labor orientada al

aprendizaje partiendo de una actividad conjunta, solidaria y cooperativa como eje no solo del aprendizaje del alumnado sino también del proceso de evaluación (Gimeno Sacristán, 2005). Ha sido nuestra intención dotar a la escuela de una organización donde aprendan no sólo los alumnos y alumnas, sino también el profesorado (Bolívar, 2000; 2007; Escudero, 2008; 2009; García, 2006; González, 2006; Perrenoud, 2012) y donde el aprendizaje se conciba y diseñe como una experiencia colectiva, comunitaria, y no como un proceso privado e individual (Flecha, 2008; Parrilla, 2008; Puigdemívol, 2005).

Hoy en día, la mayoría de los módulos establecidos son de carácter cuatrimestral y llevan implícito un diseño por asignaturas, pero fomentando el trabajo interdisciplinar con el objeto de impulsar la consecución de las competencias generales por parte del alumnado. Es por ello que, al margen de las tareas propias de cada materia, las asignaturas que componen el módulo deben realizar una actividad interdisciplinar o *Diziplinarteko Lana* (DILAN) compartida y contextualizada en base a la clarificación del significado de las competencias generales, la toma de decisiones metodológicas coherentes, el establecimiento de criterios de evaluación y la selección de instrumentos para la valoración (Figura 2).

Figura 2. Organización interdisciplinar (DILAN)



Esta organización modular compuesta por docentes de diversos departamentos y áreas, requiere un gran esfuerzo de coordinación y colaboración. El punto de partida es la comprensión y la consideración efectiva del trabajo de todo el profesorado implicado en las diferentes asignaturas (Meirieu, 2004). La repartición de las competencias genéricas durante la titulación se ha realizado de la forma más equilibrada y racional posible, tomando en cuenta las asignaturas que comparten el cuatrimestre e intentando que a lo largo de los tres

primeros años de la titulación se trabaje durante al menos dos cuatrimestres cada una de las competencias generales de grado.

En este diseño sistematizado, se construye un espacio para la reflexión, el intercambio de ideas y opiniones sobre problemáticas socioeducativas comunes al contexto escolar, para planificar, implementar y evaluar conjuntamente la resolución de las mismas por parte del alumnado (Álvarez, 2008). Este cambio de cultura entre el profesorado a la hora de trabajar constituye la base para la innovación educativa en la universidad (Gimeno Sacristán, 2012; Imbernón, 2007).

Para la consecución de esta propuesta innovadora nos marcamos los siguientes objetivos:

- Diseñar y planificar un trabajo común e interdisciplinar entre todas las asignaturas que comparten cuatrimestre en el Grado de Educación Primaria denominado “Profesión Docente”.
- Diseñar una propuesta metodológica que facilite el desarrollo de una experiencia interdisciplinar, prestando especial interés a cuestiones operativas como son las sesiones, quehaceres y entregables, cronograma y actividades individuales y grupales a desarrollar durante la experiencia.
- Elegir y desarrollar una propuesta curricular que gire en torno a temas y problemáticas sociales actuales dentro del marco de aprendizaje cooperativo y dinámico (IKD); es decir, dentro del modelo de enseñanza-aprendizaje de la UPV/EHU para el impulso de políticas institucionales que fomenten la cooperación entre los agentes implicados en la docencia.
- Crear herramientas y criterios fiables de evaluación para valorar este trabajo común e interdisciplinar y experimentar los mismos.

3. Fases del proyecto de innovación educativa

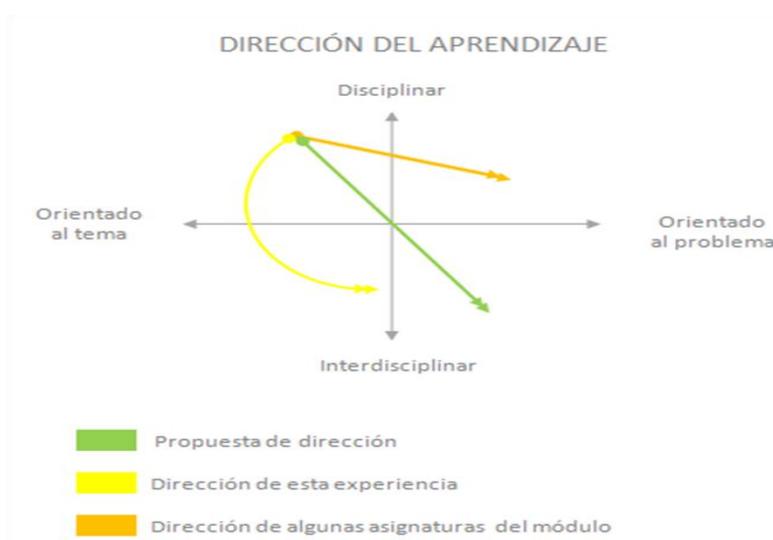


Figura 3. Giro en la Dirección del Aprendizaje

Según la adaptación realizada por Bilbatua y Arregui (2004) a los ejes propuestos por Reigeluth y Moore (2000) recogido en la Figura 3, nos hemos propuesto dar un giro en la organización de contenidos, un giro común en la dirección del aprendizaje de todas las áreas implicadas en este trabajo interdisciplinar.

Para describir este proceso a continuación señalamos las características más importantes de cada fase de esta experiencia:

1ª fase: Sensibilización de la comunidad y diseño del proyecto

A partir del primer cuatrimestre del curso 2010-2011 se diseña un trabajo interdisciplinar y común a todas las asignaturas del módulo “Profesión Docente” con el propósito de que durante la formación inicial de magisterio los estudiantes no tuvieran una visión compartimentada de cada asignatura. En esta fase tomaron parte 10 docentes adscritos a diferentes departamentos. En la siguiente tabla recogemos los departamentos y las asignaturas que toman parte en el trabajo interdisciplinar.

Tabla 2. Departamentos y asignaturas que toman parte en el DILAN

Departamento	Asignatura
Sociología	Sociología del a educación
Teoría e historia de la educación	Teoría e historia del a educación
Didáctica y organización escolar	Función docente
Didáctica de la lengua y la literatura	Desarrollo de la competencia comunicativa
Psicología evolutiva y de la educación	Psicología del desarrollo en la edad escolar

A continuación, explicamos brevemente las acciones llevadas a cabo en esta primera fase. En primer lugar, realizamos una primera convocatoria al profesorado con el objetivo de llevar a cabo una reunión informativa y contar con el compromiso de colaboración del mismo. Además, para el inicio del trabajo cooperativo propusimos que cada docente presentara al resto del profesorado el programa de su asignatura. Nuestro propósito fue facilitar la búsqueda de aspectos comunes entre los diferentes programas (Martínez Bonafé, 2012). En un primer momento, se plantearon una docena de temas que podían tener aspectos comunes a las diferentes asignaturas; no obstante, posteriormente estos temas se concretaron en los cinco siguientes: Relaciones entre iguales, Familia y escuela, Convivencia y violencia, Interculturalidad, Género y coeducación

Pretendíamos que el alumnado, organizado en grupos pequeños, eligiera un tema de estos cinco propuestos y profundizara en él, tomando como base las aportaciones trabajadas en las distintas asignaturas y las orientaciones específicas que ofreciera el profesorado (Tonucci, 2012).

Los grupos de alumnos debían de tener las siguientes características:

- El grupo lo componían tres o cuatro personas y debían ser ellas, libremente, las que lo constituyeran.
- Cada grupo debía estar formado por los mismos participantes en las cinco asignaturas.

- El alumnado que formara parte de un grupo se comprometía a asistir a clase -al menos un 75% de las horas lectivas- y participar en los trabajos.
- Se ofrecería una guía orientativa para el trabajo, compuesto por la portada, índice, introducción, contexto teórico, descripción y análisis, recursos, diseño de intervención, conclusiones y bibliografía.
- La extensión del informe final no superaría las 25 hojas.
- En lo referente a la evaluación, se acordó que cada asignatura ofreciera el 40% de su evaluación al trabajo interdisciplinar.

2ª fase: Implementación del trabajo interdisciplinar

En este trabajo interdisciplinar participaron un total de 175 alumnos y alumnas del Grado de Primaria durante el curso escolar 2011-2012. Antes del comienzo del primer cuatrimestre, el profesorado con docencia en este tramo de la titulación realizó diversas reuniones para tratar cuestiones que debía consensuar. En estas reuniones tomaron parte los 10 docentes de los dos grupos del Grado de Educación Primaria.

Estos fueron los acuerdos más significativos a los que llegamos en estas reuniones:

- El número de horas que cada asignatura destinaría al proyecto interdisciplinar obligó al profesorado a reorganizar sus materias. Debíamos de orientar parte de la docencia hacia los temas elegidos por el alumnado para su proyecto. Tras realizar varias reuniones para adaptarnos a esta nueva situación y disipar dudas, decidimos que la carga de horas destinada al DILAN debería ser la misma en todas las asignaturas, 24 horas presenciales y 36 horas no presenciales por asignatura; es decir, un total de 300 horas de trabajo interdisciplinar. Cada asignatura dispone de autonomía suficiente para temporalizar como mejor considere según su programa este número de sesiones presenciales y tareas no presenciales, siempre y cuando se prioricen y respeten las fechas de entregas y compromisos (ver tabla...).
- Por otra parte, tal como se refleja en la tabla siguiente, acordamos un calendario de compromisos y entregas que facilitara el seguimiento y la evaluación continua y formativa del DILAN:

Tabla 3. Calendario de compromisos y entregas

COMPROMISOS	FECHA
Presentación del trabajo interdisciplinar y respuesta a las preguntas	23 de Septiembre
Constitución de los grupos de trabajo y elección del tema	30 de Septiembre
Búsqueda de información general (sensibilización)	14 de octubre
Focalización del trabajo	11 de noviembre
Consecución	25 de noviembre
Presentación (orales y escritas)	Semanas del 5 al 16 de diciembre

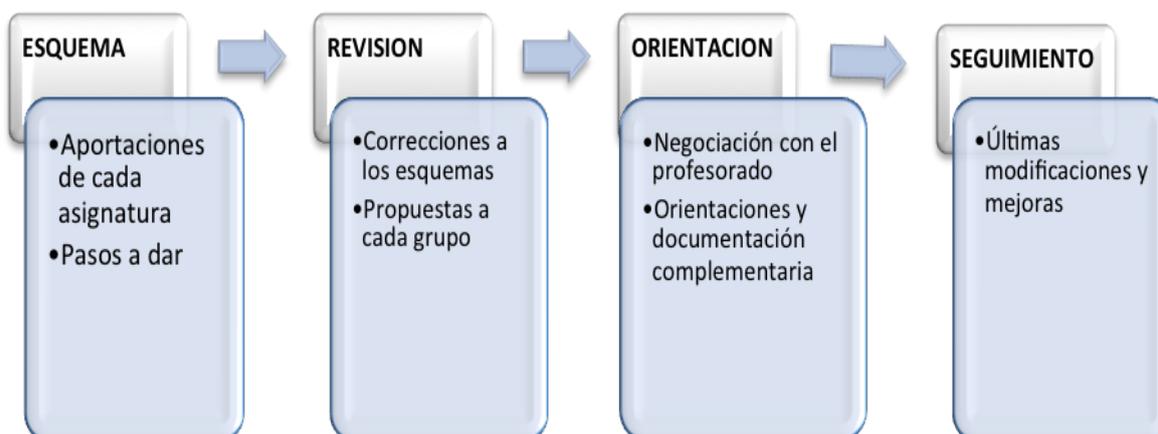
- Con el fin de facilitar la presentación al alumnado del trabajo interdisciplinar y su posterior desarrollo preparamos un documento guía que recogía todos estos aspectos señalados en las dos primeras fases.

Finalmente, constatar que esta fase también ha servido para realizar las modificaciones necesarias del proyecto. Por ejemplo, un aspecto a mejorar y concretar ha

tenido relación con el esquema o guión del trabajo. Durante esta fase del proyecto la mayoría de grupos tuvieron dificultades para diseñar la columna vertebral del trabajo que querían llevar a cabo. Por ello, designamos en cada aula un profesor o profesora referente o responsable en los primeros momentos del DILAN y presentamos al alumnado una propuesta en base a los siguientes cuatro puntos:

1. ESQUEMA
 - Presentar un esquema que recoja las aportaciones de cada asignatura al tema seleccionado y además señale los principales pasos que se darán durante el proceso.
2. REVISIÓN
 - El profesor o profesora responsable del DILAN (un tutor o tutora por grupo práctico) recogerá los esquemas y realizará las correcciones formales necesarias. Posteriormente devolverá este esquema y sus propuestas a cada grupo.
3. ORIENTACIÓN
 - El grupo de alumnas y alumnos presentará y negociará con cada profesor o profesora la aportación que cada asignatura puede hacer al DILAN. El profesorado, por su parte, teniendo siempre como punto de partida la propuesta consensuada por el grupo de alumnos y alumnas, ofrecerá orientaciones, lecturas y documentación diversa que ayuden al alumnado en su trabajo.
4. SEGUIMIENTO
 - A partir de este momento el alumnado negociará con cada profesor o profesora los cambios y mejoras que consideren convenientes.

Figura 4. Esquema de trabajo para el DILAN



3ª fase: Evaluación de los trabajos del alumnado

La evaluación de los trabajos presentados por el alumnado ha abarcado dos tareas, en primer lugar un informe escrito sobre el tema elegido y, posteriormente, una presentación y defensa oral. El horario de las dos últimas semanas lectivas se reestructuró en su totalidad

para dedicarnos en exclusividad a las presentaciones orales y realizar un máximo de cinco presentaciones por día.

Los docentes han trabajado por pares en las evaluaciones de los trabajos interdisciplinares escritos y orales. Esta forma de evaluar los trabajos del alumnado también ha supuesto toda una novedad para el equipo docente.

En un primer momento, el trabajo se centró en el consenso de criterios de evaluación interdisciplinar en base a las competencias generales comunes a la titulación y transversales a todas las áreas de conocimiento. Para facilitar la comprensión de las competencias de grado junto con la Comisión de Calidad de la Escuela Universitaria de Magisterio elaboramos una serie de descriptores (Tabla 4) con el fin de facilitar el significado y reducir el contenido de cada competencia. Son cinco las competencias generales de grado que hemos trabajado y evaluado en este cuatrimestre:

Tabla 4. Competencias de grado y su relación con las competencias mínimas propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC)

DESCRIPTOR Competencias Generales (CG)	Competencias Generales del Grado en Educación Primaria (CG)	Competencias Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC)
CG04 DIVERSIDAD Y VALORES	CG04. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	MEC2 Aplicar conocimientos MEC3 Interpretar datos
CG05 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	CG05. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.	MEC2 Aplicar conocimientos
CG06 ORIENTACIÓN Y TUTORÍA	CG06. Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	MEC4 Transmitir información
CG07 DIMENSIÓN EDUCADORA: COMUNIDAD EDUCATIVA	CG07. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.	MEC3 Interpretar datos
CG13 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	CG13 Dominar el euskara y el castellano, y al menos otra lengua extranjera, demostrando una correcta y adecuada producción y comprensión lingüística para poder ejercer su profesión en un contexto educativo plurilingüe, desarrollando actitudes de respeto a la diversidad lingüística y cultural.	MEC4 Transmitir información

Tal y como hemos recogido en la Tabla 4, el cruce de competencias de grado (CG) y competencias MEC garantiza la coherencia del proceso de concreción. Este hecho se observa claramente en el modo de formular las competencias en base a elementos tan importantes como la recogida e interpretación de datos o, la reflexión y la transmisión de lo relevante en el contexto escolar. Esta redacción de las competencias de grado nos invita al fomento de la autonomía del futuro docente y de sus habilidades para el aprendizaje.

4. Resultados de la evaluación del proyecto de innovación

La evaluación de este proyecto ha sido, sin duda, una de las tareas más complejas y dificultosas que hemos tenido que realizar (Zabala y Arnau, 2007). Hay que tomar en cuenta que ha sido la primera vez en esta escuela universitaria en la que el profesorado ha trabajado conjuntamente en una propuesta interdisciplinar. Basándonos en el diálogo y el consenso hemos resuelto dudas e incertidumbres que hasta el momento no habíamos conocido.

Una vez valorados los informes del alumnado, realizada la presentación oral y efectuada la evaluación por pares del trabajo del DILAN, nos quedaba por conocer las impresiones de los colectivos que han tomado parte en este trabajo interdisciplinar; es decir, las impresiones del alumnado y del profesorado.

Para ello, apoyándonos en el diseño cooperativo y dinámico que ha marcado esta experiencia, el equipo docente propuso una serie de afirmaciones (ver los títulos de las siguientes gráficas) a valorar por el alumnado según su conformidad a través de una escala valorativa. El análisis de esas respuestas nos ha permitido conocer las impresiones del alumnado y su grado de conformidad con el DILAN.

Además, para conocer la valoración que el profesorado hacía de la experiencia DILAN, consideramos conveniente proponer al equipo docente una discusión en base al desarrollo y las impresiones vividas durante esta experiencia. Nos propusimos llegar a acuerdos mediante un diálogo igualitario y una reflexión colectiva, utilizando para ello una dinámica semejante a la utilizada en la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha, 2006).

En cuanto a la validez y la fiabilidad de los instrumentos utilizados en la evaluación, consideramos que la calidad de este proceso ha quedado garantizada gracias a la discusión y al consenso al que han llegado los actores que han participado en esta propuesta (Karrera, 2008). Como señala Alonso Olea (2001, p. 121): “La responsabilidad que los actores tienen en los procesos evaluadores en los que están implicados, y ante las dudas que puedan entrar sobre la calidad de los mismos, conduce a un planteamiento transparente, abierto y consensuado de los criterios de calidad”.

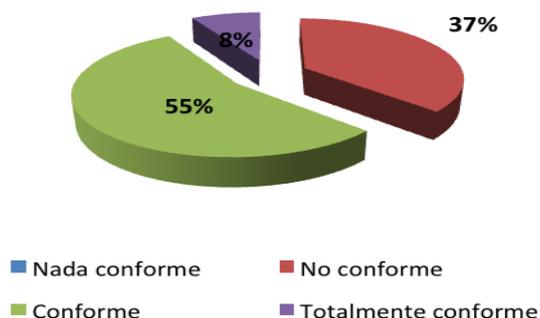
A continuación, presentamos las valoraciones realizadas por el alumnado de uno de los grupos de primaria recogidas durante el curso escolar 2011-2012 y las reflexiones que realizó el grupo de profesores que ha llevado a buen término esta experiencia:

1. Valoración del alumnado:

Para conocer las opiniones del alumnado sobre esta experiencia a finales de curso escolar 2011-2012 preparamos una serie de preguntas organizadas a modo de escalas valorativas que se facilitaron al alumnado vía on-line a través de la plataforma Moodle. Nuestra intención era conocer el grado de aceptación de esta propuesta interdisciplinar entre el alumnado. En los siguientes gráficos recogemos las preguntas realizadas y las respuestas recibidas. La consigna para todas era valorar del 1 al 4 las afirmaciones sobre el DILAN (siendo 1 Nada conforme y 4 Totalmente conforme).

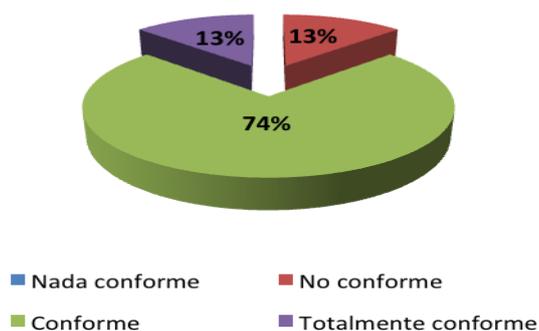
En la primera pregunta (ver **gráfica 1**) observamos un alto grado de conformidad respecto de la guía DILAN, de tal manera que el 63% afirma estar conforme (55%) o totalmente conforme (8%).

Gráfica 1. ¿La guía del DILAN es útil?



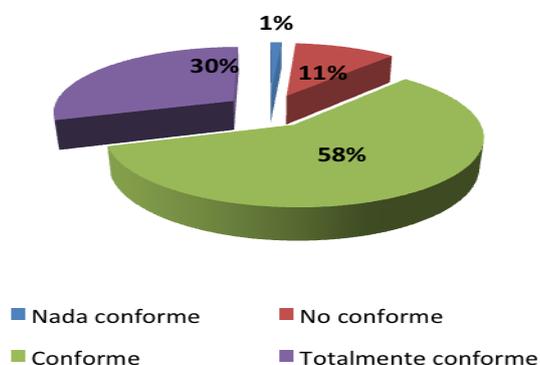
La segunda pregunta (ver gráfica 2) se centraba en la interdisciplinariedad del trabajo DILAN. En este caso observamos, una vez más, cómo el grado de conformidad es muy elevado. Así, vemos que el 87% afirma estar conforme (concretamente, el 74% dice estar conforme y 13% estar totalmente conforme).

Gráfica 2. ¿El DILAN ha logrado la interdisciplinariedad del trabajo



Otra de las cuestiones sobre las que se preguntaba al alumnado era si el trabajo de DILAN les había ayudado a conocer mejor la realidad escolar (ver gráfica 3). De nuevo observamos un alto grado de conformidad puesto que, el 30% afirma estar totalmente conforme, y el 58% afirma estar conforme.

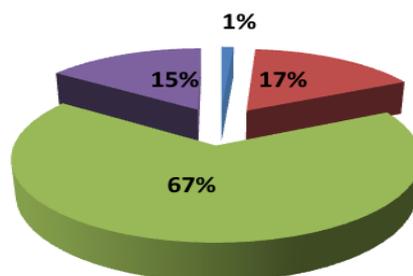
Gráfica 3. ¿Ayuda a conocer mejor la realidad escolar?



Finalmente, se les preguntaba sobre la correspondencia entre la carga de trabajo del DILAN respecto de la importancia en la evaluación (ver **gráfica 4**) y, siguiendo con la tónica general de las respuestas, se observa un alto grado de conformidad: el 82% está de acuerdo con la pregunta (concretamente, el 15% afirma estar totalmente de acuerdo, y el 67% afirma estar de acuerdo).

Gráfica 4.

¿Es



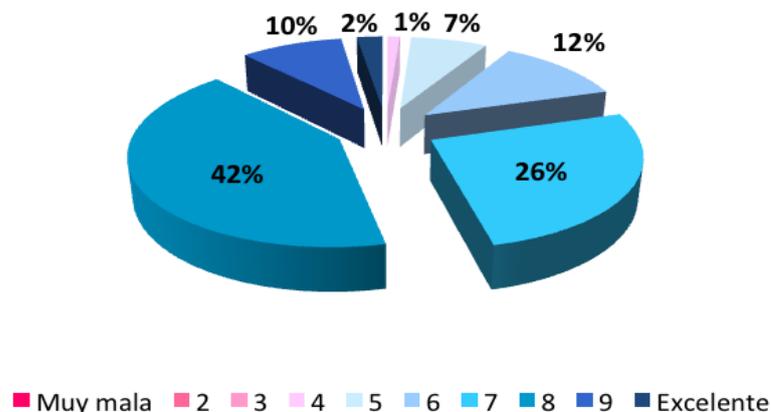
■ Nada conforme ■ No conforme
 ■ Conforme ■ Totalmente conforme

equilibrado la carga del DILAN con su importancia en la evaluación?

Por último, pedimos al alumnado que hicieran una valoración general sobre la propuesta del trabajo interdisciplinar. En este caso la consigna era que diesen su opinión respecto del valor que merece la experiencia del trabajo interdisciplinar (siendo 1 Muy mala y 10 Excelente).

Como podemos observar a continuación (**gráfica 5**), casi la totalidad de las respuestas (el 99%) muestra un nivel de satisfacción alto o muy alto. De hecho, cabe destacar que el 54% de las respuestas otorgan valoraciones iguales o superiores a 7.

Gráfica 5. Valoración general que merece la experiencia del trabajo Interdisciplinar o DILAN



Basándonos en los resultados de esta propuesta de trabajo en equipo con metodologías cooperativas y diseños de enseñanza-aprendizaje interdisciplinares, podemos afirmar que la apreciación y el acogimiento del DILAN entre el alumnado de magisterio ha sido positiva.

2. Valoración del profesorado

Al término del cuatrimestre y para conocer las impresiones y opiniones del profesorado que desde el inicio tomó parte en este proyecto, realizamos una reunión monográfica con el fin de llevar a cabo la valoración general y recoger propuestas de mejora para los cursos siguientes. Estos son los resultados de las valoraciones que recogimos:

- Consenso entre el profesorado. El cambio de inercias en la relación entre docentes para dar comienzo a un camino de entendimiento mutuo ha supuesto uno de los mayores desafíos para la mejora docente; es decir, “un cambio de la cultura docente conocida en el centro” (Imbernón, 2002, p. 53). En este sentido, si el trabajo interdisciplinar ha sido una experiencia exitosa, en gran medida se debe a la capacidad para conversar, discutir y llegar a acuerdos que han demostrado los profesionales docentes que han tomado parte en este proyecto. Gracias a los debates surgidos entre los docentes se han podido aclarar dudas y reflexionar sobre importantes cuestiones como la obligación o no de la presencialidad del alumnado, el trabajo cooperativo o la organización por grupos. Gracias a estas reuniones hemos conseguido una mayor cohesión en el equipo docente, algo que sin duda ha sido fundamental a la hora de facilitar la colaboración y el entendimiento entre el profesorado.
- Agrupación de estudiantes. Sin embargo, el tener que trabajar con grupos de alumnos y alumnas excesivamente numerosos -alrededor de 80 alumnos y alumnas por grupo/clase durante las sesiones teóricas- es una clara contradicción a la hora de emprender dinámicas interdisciplinares basadas en metodologías cooperativas (IKD). Este aspecto ha creado nuevas tensiones y desgastes tanto entre el profesorado como en el alumnado. Por este motivo, el equipo docente ha elaborado diferentes propuestas para superar estas nuevas tensiones, propuestas que han sido presentadas al equipo directivo de esta Escuela Universitaria de Magisterio. No debemos olvidar que la titulación de Primaria cuenta con dos únicas modalidades en esta universidad.

La teórica con un 60% de horas presenciales y la práctica con el 40% del resto de horas.

- Coordinación del trabajo interdisciplinar. Otro aspecto a resaltar se refiere a la coordinación del trabajo interdisciplinar (DILAN). Los dos últimos cursos escolares han sido diferentes en cuanto al número de reuniones y a la duración de las mismas. Si bien durante el curso escolar 2010-11 las reuniones entre todo el profesorado fueron habituales (llegando a juntarnos una vez por semana), esta intensidad no ha sido necesaria en el curso 2011-2012, al reunirnos únicamente al inicio y al final del DILAN para la preparación de la evaluación. Es de destacar, igualmente, la dedicación e ilusión que han mantenido las personas encargadas de esta coordinación del equipo docente. Coordinadores que además de llevar a cabo tareas de dinamización y seguimiento de acuerdos, han facilitado la labor de registro y creación de nueva documentación o herramientas docentes (guías, herramientas de evaluación...).
- Proceso de evaluación. Por último, el proceso de evaluación ha supuesto el plantear la valoración del DILAN por parejas. Esta oportunidad nos ha abierto posibilidades no conocidas hasta el momento: consensuar con todo el equipo docente los criterios de evaluación y, posteriormente, discutir y acordar con un profesional de otra área de conocimiento la valoración del trabajo es una tarea enriquecedora en sí misma. Nos obliga a justificar nuestra visión de la evaluación y permite mirar desde otra óptica aspectos que sin duda no hemos tomado en cuenta hasta el momento. Es, en definitiva, una tarea de aprendizaje en sí misma.

5. Conclusiones finales

Como hemos señalado con anterioridad, el hecho de que el profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia - San Sebastián haya diseñado, llevado a la práctica y evaluado un proyecto interdisciplinar (DILAN) basado en metodologías cooperativas y dinámicas (IKD) ha supuesto todo un reto para esta escuela. Esta experiencia interdisciplinar, si bien con otras características, se repite actualmente en todos los cuatrimestres de la titulación de Primaria. Además, algunos de los materiales docentes y herramientas didácticas y de evaluación que creamos para este primer trabajo interdisciplinar han sido adaptados y hoy en día son utilizados en otros trabajos interdisciplinarios dentro del marco de esta titulación. Cuestión nada extraña si tomamos en cuenta que esta experiencia se pone en marcha al inicio del primer curso de la formación del grado de primaria.

Entre los avances realizados cabe destacar:

- La clasificación, selección, desarrollo y evaluación de las competencias generales de la Titulación de Grado de Educación Primaria.
- La elaboración de material docente como la Guía del Alumnado para el DILAN. Una guía de consulta imprescindible durante todo el proceso de elaboración del DILAN. Este material, si bien en un principio se elaboró pensando en el alumnado, ha resultado muy útil tanto para el alumnado como para el profesorado novel que se incorpora a la docencia de una asignatura por causas no predecibles (sustituciones...).
- La creación de diferentes herramientas docentes, como esquemas, cronogramas y calendarios de tareas. No obstante, las herramientas más importantes, son las que

hacen referencia a la evaluación del trabajo interdisciplinar. Evaluación que, recordemos, supone el 40% del valor de cada asignatura. Entre estos materiales encontramos matrices de evaluación que abarcan ámbitos como la coherencia, la interdisciplinariedad, documentación referenciada por el alumnado y enfoques y reflexiones realizadas por los autores del proyecto, así como otros materiales relacionados con la forma y el estilo de los informes presentados. Para facilitar la evaluación por pares, el equipo docente elaboró diferentes criterios de evaluación y resultados de aprendizaje derivados de las competencias generales.

- Otro aspecto a destacar, es el que hace referencia al número de horas presenciales y a las modalidades teóricas y prácticas. Gracias a este trabajo se han creado equipos de profesorado de carácter multidisciplinar. Equipos de profesores y profesoras que comparten los mismos grupos de alumnos y alumnas y viven problemáticas similares. En este sentido, como hemos comentado en uno de los puntos dentro del apartado “valoración del profesorado” [ver epígrafe: Resultados de la Evaluación del Proyecto de Innovación (PIE)], intentar llevar metodologías interdisciplinares cooperativas con un número excesivo de alumnado dificulta una oferta de calidad en la universidad. Por este motivo, el equipo docente realizó varias propuestas a la dirección de este centro con el fin de, en la medida de lo posible, intentar aliviar el malestar que supone trabajar con metodologías activas y grupos numerosos. Gracias a estas peticiones se plateó un acuerdo entre el Negociado de Ordenación Académica de la UPV/EHU y la Dirección de la Escuela Universitaria del Magisterio de Donostia - San Sebastián para variar el porcentaje de las modalidades docentes. El objetivo ha sido disminuir el número de sesiones teóricas, sesiones donde la agrupación de alumnado es numerosa y, al mismo tiempo, ampliar el número de sesiones de modalidad práctica, una modalidad donde se trabaja solamente con la mitad del grupo. Con lo que, a partir del curso 2012-2013 la carga docente ha quedado de la siguiente manera:

Tabla 5. Variaciones entre cursos y modalidades docentes

Modalidad Docente	En 2010-2011 y 2011-2012	A partir del 2012-2013
Teórica	60 %	20 %
Práctica	40 %	80 %

Pensamos que esta nueva ordenación de los porcentajes en las modalidades teórica y práctica ayuda a planteamientos de enseñanza-aprendizaje basados en el trabajo de equipo; en definitiva, a actuaciones cooperativas y dinámicas como la que hemos presentado en estas líneas.

Concluyendo, consideramos que nuestra propuesta interdisciplinar (DILAN) ha conseguido ir más allá de un planteamiento concreto en el contexto del aula. Una propuesta que ha servido de base para los siguientes cuatrimestres y trabajos interdisciplinares de módulo, llegando a convertirse en la actualidad, en un signo característico de identidad de esta Escuela Universitaria de Magisterio de la UPV/EHU en Donostia-San Sebastián.

Referencias bibliográficas

Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades

de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 67 (24, 1), 45-56.

- Alonso Olea, M.J. (2001). *La evaluación dialógica en la educación de personas adultas*. Leioa: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Álvarez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233) Madrid: Morata.
- Arandia, M. y Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n3_completo.pdf
- Bilbatua, M. y Arregui, X. (2004). Innovaciones en el currículo. Titulación de Magisterio. Especialidad de Educación Infantil. Comunicación presentada en el *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Universidad de Deusto, 21-24 Enero.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2007). Los centros como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Asesoría Pedagógica*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/18609/1/el%20centro%20como%20contexto%20de%20innovaci%C3%B3n.pdf>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Corpas, C., Ramírez, A., Mérida, R. y González, E. (2012). *La coordinación del profesorado como estrategia para innovar en la docencia concretada en "Orientación Educativa: Escuela, Familia y Comunidad" en la titulación de grado de Educación Infantil*. Recuperado de: <http://riemann.upo.es/congresos/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/paper/viewFile/74/76>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. *Revista Caleidoscopio*, 1. CEP Jaén. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rc=1&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2745856.pdf&ei=HJD3UefWLMr17Ab-w4D4Cg&usq=AFQjCNEH-TPBh68Zuk7aOAVutJaDEgZ8EQ&sig2=Lxjhj_YbsZuX9iHQGeDI-g&bvm=bv.49967636,d.ZWU
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades Docentes de Aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-9. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf
- Flecha, R., y Racionero, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En J.B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 105-129). Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: ECOEM.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: Una perspectiva centrada en los

- problemas prácticos profesionales. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 269-309). Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. B. Martínez (Ed.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Barcelona: Graó.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, M^a. T. (2006). Cultura y política de la colaboración escolar. En *Asesoría Pedagógica*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Karrera, I. (2008). *El método cualitativo como herramienta válida en la resolución de conflictos escolares*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU.
- Marín, R. (1997). La interdisciplinariedad e integración de saberes. En E. López-Barajas (Ed.), *Integración de saberes e Interdisciplinariedad* (pp. 41-53). Madrid: UNED.
- Martínez Bonafé, J. (2012). En la escuela, el futuro ya no es el pasado, o sí. Nuevos currículos, nuevos materiales. En B. Jarauta y F. Imbernón (Ed.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 101-112). Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Parrilla, A. (2008). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *CEP*, 2008, 14, 17-31.
- Pedrero, C., Iglesias, A., y Beltrán, F. (2013). El trabajo colaborativo entre distintas materias de grado. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 73-88.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Ed. Popular.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Reigeluth, C.M., Moore, J. (2000). La enseñanza cognitiva y el ámbito cognitivo. Reigeluth, C.M. (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. (Parte I, pp. 61-76). Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Rekalde, I., Martínez, B., y Marko, I. (2012). Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social de la UPV/EHU. *Revista de Docencia*

- Universitaria*, 10(3), 209-237. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n3_completo.pdf
- Séminaire sur l'interdisciplinarité dans les universités, Apostel, L., France., & Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (1972). *L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Tonucci, F. (2012). El alumnado en la escuela del mañana. En B. Jarauta y F. Imberdón (Ed.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 63-82). Barcelona: Graó.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1970). *Seminaire sur lan information des maîtres pour et par l'interdisciplinarité*. Bouaké: Costa de Marfil.
- UNESCO (1973). *UNI-INFORMATION: Inter-disciplinarité*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Vázquez, E. (2012). El tratamiento interdisciplinar de lo Eco-sostenible en la Enseñanza Secundaria: Un Estudio de Casos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 165-192.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (comp.) (2006). *La universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zelaieta, E., Camino, I., Aristizabal, P., y Goñi, E. (2012). El inicio de la experiencia interdisciplinar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. El módulo de profesión docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 239-262. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n3_completo.pdf