

- Flórez, R. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. México: McGraw-Hill
- Gallego Badillo, R. (1990). *Saber Pedagógico. Una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio
- Gallego Badillo, R. (1993). *Discurso sobre el constructivismo*. Bogotá: Rojas Eberhard
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. 3ed. Madrid: Morata
- McKernan, J. (1999) *Investigación-acción y Curriculum*. Madrid: Morata
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Curriculum*. Bogotá: Magisterio
- Novak, J. D. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca
- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*, Madrid: Morata.
- Porlán, R. (1993), *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.
- Resnick, L. y Klopfer, L. (2001). *Currículum y Cognición*. Argentina: Aique
- Roberston, J. & Bond, Carol (2008). Formas de ser en la universidad. En: Barnett, R. *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los Maestros*. Argentina: Fondo de Cultura Económica

8.17.

Título:

Innovando en los estudios de pedagogía: hacia un enfoque interdisciplinar centrado en problemas profesionales socialmente relevantes

Autor/a (es/as):

Cardoso, Covadonga Linares [Universidad de Oviedo]

Gutiérrez, Aquilina Fueyo [Universidad de Oviedo]

Resumo:

Esta comunicación recoge los resultados de la experiencia desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Durante los cursos que van del 2005-06 al 2007-2008 periodo en el que se han desarrollado dos Proyectos de Innovación y Mejora de la titulación en los que ha participado una buena parte de la comunidad educativa.

En este texto analizamos los antecedentes de la experiencia y sus bases teóricas ligadas a la idea del desarrollo de la innovación a partir de una modificación de la cultura de trabajo del centro, el trabajo en torno a proyectos interdisciplinares en los que se implican profesorado y asignaturas de diferentes temáticas y áreas, el trabajo para el desarrollo de competencias ligadas

a la idea de profesionalidad ampliada, etc. También se aborda una descripción de los diferentes dispositivos organizativos que se han puesto en marcha para el desarrollo de la experiencia: comisiones de coordinación docente, periodos de trabajo interdisciplinar en torno a problemas social y profesionalmente relevantes, el plan de acción tutorial, etc. Finalmente se describen algunos de los resultados que ha tenido el desarrollo de la experiencia que tienen que ver con el replanteamiento de la práctica, su transformación en la dirección de crear procesos más participativos y de colaboración, la revisión de la visión que tenemos del alumnado y de la forma que adquiere sus aprendizajes, la reconstrucción de nuestras prácticas en relación entre otras cosas con el papel que le damos al contenido en la adquisición de competencias profesionales, la reflexión sobre como enfocamos la evaluación, el desarrollo del trabajo activo, autónomo, independiente, cooperativo, creativo y participativo de los estudiantes.

Palabras-chave:

Metodologías de enseñanza-aprendizaje, Universidad, Pedagogía, Innovación, Calidad, Grupos de trabajo, Competencias

1.- Antecedentes

Esta comunicación intenta recoger las principales aportaciones que se derivan de los trabajos realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Durante los cursos 2005-06 y 2006-07 se han desarrollado dos Proyectos de Innovación en los que ha participado una buena parte de la comunidad educativa y que han sentado las bases teóricas y prácticas para el diseño y puesta en práctica del Plan de Mejora que se ha desarrollado a lo largo de los cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009.

Este Plan surge de la reflexión colectiva sobre los principales problemas que afronta la titulación de Pedagogía, a saber: resultados y rendimiento de los estudiantes poco satisfactorios y necesidad de reforzar la relación entre la docencia y el ámbito profesional de la titulación (Braga et al., 2006). La Comisión de Docencia del centro propone en el curso 2006-2007 el desarrollo de un Plan de Mejora para resolver estas cuestiones, que será diseñado por dicha Comisión en colaboración con las Comisiones de Coordinación Docente y aprobado posteriormente por la Junta de Facultad. El Plan de Mejora se aplicó al primer ciclo de la titulación y en él participaron unos doscientos estudiantes y su profesorado (unas 30 personas).

2.- Referentes teóricos de la experiencia

Uno de los aspectos teóricos que hemos intentado potenciar en la propuesta ha sido una mayor interdisciplinariedad en la configuración de la titulación que nos parece absolutamente necesaria si pretendemos formar estudiantes que sean capaces de enfrentarse con tareas y problemas educativos complejos en el desempeño de su trabajo profesional. Varias son las dimensiones de la interdisciplinariedad que intentamos potenciar en este trabajo. Por una parte, se ha intentado que se haga un diseño previo de carácter participativo y negociado de todas las actividades que se incluyen en el Plan de Mejora, a través de las comisiones de coordinación docente. Por otra, se ha trabajado de forma interdisciplinar también en el desarrollo de las actividades, con presencia de varios profesores en el aula y en actividades conjuntas en las que participa el equipo de profesorado, con un enfoque del tema o problema abordado desde los diferentes saberes académicos, con una evaluación también interdisciplinar y negociada.

Igualmente esta experiencia nos sitúa frente a una de las apuestas del proceso de Convergencia Europea (Rué, 2007), como es la conexión de la formación de los titulados con los campos profesionales en los que estos se insertan (Fueyo, 2006). En este sentido nuestros trabajos se han realizado desde la idea de de “profesionalidad ampliada” entendiendo que la formación universitaria de profesionales cualificados debe partir de la reflexión sobre la práctica como estrategia metodológica de gran potencia (De Miguel, 2004). Rechazamos con ello la idea, bastante extendida, de que se puede profesionalizar mediante un puro entrenamiento en un catálogo de competencias estandarizadas en función de lo que el mercado laboral demanda (Braga & Fueyo, 2007; Tomás, 2006). En este sentido pensamos que mediante el trabajo en torno a los problemas profesionales relevantes hemos avanzado a la hora de plantearnos la selección de los contenidos de la formación en Pedagogía, entendiendo que estos deben seleccionarse apostando por una formación de base general que en los últimos cursos se intensifique atendiendo a los perfiles que ocupan los egresados, esto resulta coherente con el concepto de “profesionalidad ampliada” con el que trabajamos y tiene en cuenta los datos sobre la inserción profesional de nuestro alumnado.

Consideramos que la experiencia realizada nos permite afirmar que los amplios y diversos perfiles de los y las profesionales de la pedagogía, así como las competencias a ellos asociadas, son dimensiones a tener en cuenta en la selección y el diseño del contenido de una futura titulación. Utilizar estas dimensiones como criterio para el diseño supone una nueva forma de planificar el curriculum universitario guiada por las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados y no exclusivamente por las lógicas de la disciplinas (Fueyo, 2004). Se trataría, pues, de romper con el proceso que hemos seguido habitualmente en el diseño de los planes de estudio universitarios en el que se da una relativa independencia entre el análisis de los contenidos y el de las competencias para la que forman los estudios. Los primeros se

organizan según campos disciplinares y problemáticas teóricas, mientras que el análisis de las competencias nos remite a un "análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno" (Perrenoud, 2004a, p.13).

Las competencias como elemento didáctico para la selección del contenido han dando lugar a controversias y encendidos debates . Las competencias necesarias para ser un buen profesional son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para enfrentarse a los problemas complejos de la profesión. Siguiendo a Perrenoud (2004b, p.173) concebimos la competencia como la “capacidad de movilizar todo tipo de recursos cognitivos entre los que se encuentran informaciones y saberes (públicos y compartidos; establecidos, profesionales, de sentido común; procedentes de la experiencia, procedentes de un intercambio o de compartir o en formación; de acción, apenas formalizados y teóricos, basados en la investigación)”. En su práctica profesional los pedagogos/as, al igual que otros profesionales, tienen que ser capaces de invertir sus conocimientos, de ponerlos en acción, de transponerlos y, a veces, de enriquecerlos para poder enfrentarse a situaciones y problemas complejos y ante los que, a menudo, es necesario actuar con urgencia. Es decir, necesitan formarse en la práctica reflexiva (Schön, 1992) y entender los contenidos disciplinares como recursos al servicio del desarrollo de competencias más que como fines en sí mismos, lo que implicaría y conllevaría un subsecuente cambio en el diseño de los planes de estudios y en las metodologías (De Miguel, 2006).

3.- Descripción y fundamentos teóricos de los aspectos esenciales del Plan

A continuación explicaremos los principales elementos que configuran este Plan de Mejora y los referentes teóricos de los mismos. Estos elementos del Plan de Mejora, así como las instancias implicadas en su desarrollo son desarrollados en este apartado de manera diferencial.

a) Coordinación de la docencia del curso.

Consistió en la valoración de actividades tanto de carácter teórico como prácticas, las distintas exigencias de las asignaturas que conformaban el Plan, la evaluación, horarios, exámenes, espacios, etc.

En este elemento estaban implicados:

- Comisiones de Coordinación Docencia
- Coordinadores de curso
- Alumnado de cada curso

Además, otra instancia implicada en este elemento de coordinación de la docencia del curso fue la Comisión de Docencia de la Facultad.

b) Seminarios interdisciplinarios

En ellos se llevó a cabo trabajo coordinado con los y las estudiantes en torno a problemas relevantes de la realidad educativa en los campos escolar, social y laboral, que fueron abordados desde la perspectiva de, al menos, tres asignaturas de la titulación. Adoptaron la forma tanto de seminarios propiamente dichos, talleres, videofóruns, mesas redondas, visitas, etc. y se realizaron durante cuatro semanas a lo largo de los dos cursos académicos citados.

En los seminarios interdisciplinarios estaba implicado el profesorado de los grupos de asignaturas ligadas a cada seminario interdisciplinar, coordinado de manera rotativa por uno de ellos.

En este elemento estuvieron implicadas la Comisión de Gobierno y la Junta de Facultad.

c) Actividades de mejora metodológica

Se llevaron a cabo actividades interasignaturas, así como trabajos interdisciplinarios de curso y otras acciones puntuales en asignaturas concretas. Por ello, se produjo un trabajo de intercambio de información que consideramos fue complejo y bastante completo, pues implicó a diferentes asignaturas de distintos cursos, abarcando el recorrido de materias del Plan.

En este caso, estuvo implicado el profesorado concreto asignado a cada asignatura de la titulación.

d) Plan de Acción Tutorial

Consistió en la realización de actividades de orientación personal, académica y profesional de los y las estudiantes, para apoyarles en su proceso de formación y adaptación a la institución.

En este elemento las instancias y profesionales implicados fueron:

- Coordinador/a del Plan
- Tutores específicos
- Comisiones de Coordinación Docente
- Alumnado de nuevo ingreso

e) Adaptación física de algunos espacios

Se ejecutaron cambios estructurales en espacios concretos del centro de cara a la mejora en las condiciones físicas de la docencia, así como la dotación de recursos que contribuyeron al mejor desarrollo de las actividades.

Se vieron implicados en este elemento:

- Equipo Decanal de la Facultad
- Comisiones de Gobierno y Docencia
- Vicerrectorado de Infraestructuras y Convergencia de la Universidad de Oviedo

3.1.- Comisiones de coordinación

Estas comisiones son un dispositivo organizativo que permite la coordinación del profesorado y la discusión de los aspectos relativos a las actividades docentes. Este tipo de comisiones había funcionado durante cuatro cursos académicos y se habían interrumpido por problemas de tipo organizativo. En su origen tenían la función de posibilitar, desde el punto de vista organizativo, la coordinación docente a nivel de curso. Actualmente están formadas por una persona que las coordinaba y dinamizaba, los y las representantes de alumnos/as y el profesorado de un curso. Se reúnen al menos una vez al trimestre y sus funciones se centran en la realización de discusiones y el desarrollo de acuerdos sobre la coordinación de la docencia en relación con:

- Realización de actividades teóricas y prácticas.
- Exigencias que se plantean en las diferentes asignaturas.
- Sistemas de evaluación.
- Coordinación de horarios, exámenes, espacios, materiales entregados al alumnado, etc.

A final de un curso académico y en el inicio del siguiente hacen propuestas para la coordinación inicial de los aspectos anteriormente referidos. Actualmente dichas comisiones están reguladas por el Reglamento de Régimen Interno del centro y durante el desarrollo del Plan de Mejora podría decirse que han ido evolucionando hacia grupos de trabajo y de reflexión sobre la práctica centrándose en otros aspectos como la discusión y negociación de los principios de procedimiento, la propuesta de seminarios interdisciplinares, la evaluación, etc.

3.2.- Periodos de trabajo interdisciplinar en torno a problemas profesionales relevantes

En el Plan se establecen cuatro periodos semanales a lo largo del curso en los que, rompiendo el molde de las “asignaturas”, se trabaja de forma interdisciplinar en torno a lo que hemos

denominado problemas relevantes desde el punto de vista de la profesión. Mediante este tipo de trabajo se pretende intensificar las dimensiones transversales o interdisciplinarias de la formación y potenciar su relación con la práctica. Para ello cada curso, a través de las Comisiones de Coordinación Docente, se programan los temas que se consideran problemas relevantes con los que los pedagogos/as se tienen que enfrentar en su trabajo profesional, entendiendo que las competencias generales y comunes en la formación del pedagogo/a son las que le permiten enfrentarse reflexiva y críticamente con esos problemas. Estos temas se organizan en los cuatro periodos de trabajo interdisciplinar y para su desarrollo se incorporaron actividades diversas: seminarios propiamente dichos, talleres, cineforums, mesas redondas de expertos y alumnos/as, visitas, salidas, exposiciones, etc. Las actividades desarrolladas en uno de los tres cursos quedan reflejadas en el siguiente cuadro (Cuadro 1).

	1ª Semana 1-5 Octubre	2ª Semana 12-16 Noviembre	3ª Semana 20-26 Febrero	4ª Semana 21-25 Abril
S1:	INTRODUCTORIO: Presentación de la Facultad, Universidad, Plan de Mejora, técnicas de trabajo universitario, biblioteca y sistemas de documentación. Coordina Sistemas: Maite Iglesias, Susana, Carmen Diego	Diseño y elaboración de Proyectos: Cultura y Escuela	La repercusión del Informe Pisa en los medios de Comunicación	Jornadas de Pedagogía
S2:	Ámbitos profesionales de la Pedagogía Coordina Medición: Marcelino Fernández-Raigoso	Coordinación del Diagnóstico: Raquel A. Martínez	Coordinación Didáctica: Josetxu Arrieta	¿ Que cosa es el constructivismo? Coordina Procesos: Veremundo Rey

Cuadro 1- Planificación de los periodos de trabajo interdisciplinar para primer curso

En el desarrollo de cada periodo participa todo el profesorado del curso coordinado por el profesorado de una de las asignaturas (esta coordinación es rotativa y afecta a todas las asignaturas del curso).

La realización de las actividades citadas implicó, como es obvio, modificaciones de tiempos y espacios, una cierta redefinición de la carga docente del profesorado, cambios en la evaluación del alumnado, etc. y nos permitió explorar algunas de las posibilidades que el nuevo EEES nos ofrece para abordar innovaciones que permitan desarrollar el aprendizaje activo, autónomo o independiente del estudiante.

3.3.- Plan de Acción Tutorial y Orientación

Consiste en un Plan de actividades de orientación personal, académica y profesional de los estudiantes para apoyarles en su proceso de formación y adaptación a la institución. Las acciones de este Plan tienen carácter grupal en todos los cursos de Primer Ciclo y carácter individual para los alumnos/as de primera matrícula (primer curso y curso pasarela).

Las actividades de orientación son realizadas por los tutores de cada curso conforme al Plan de Acción Tutorial. La figura de tutor/a es asumida, a propuesta de la Comisión de Docencia, por profesores/as de las asignaturas troncales y obligatorias que tengan créditos asignados en el Plan de Mejora. La actuación de los tutores de un curso será coordinada por el coordinador del curso correspondiente. Con respecto a la tutoría individual se procede a la asignación de un determinado número de alumnas/os. Así mismo en la Comisión de Coordinación Docente se definirán y precisarán las tareas a realizar a lo largo del curso por los tutores. A lo largo del curso se intenta que se realicen al menos las siguientes sesiones de tutoría:

- **Inicial:** para presentar a los alumnos los proyectos de trabajo del curso, los objetivos, la organización, los horarios, analizar su situación académica, detectar dificultades, etc..
- **Intermedia:** detectar dificultades, hacer seguimiento de sus resultados, y plantear algunas líneas de orientación profesional.
- **Final:** revisión de resultados, asesoramiento para la toma de decisiones en relación con la matrícula, etc.

El tutor/a tendrá disponibilidad para que los alumnos tutorizados puedan acudir en unos horarios determinados para tutorías individualizadas en alumnas/os con problemáticas específicas o análisis de situaciones sobrevenidas. Se garantizarán, al menos, dos tutorías individuales a cada alumno/a por curso académico.

En cuanto a las Tutorías grupales consisten en sesiones informativas y talleres sobre temáticas tutoriales del ámbito académico, personal y profesional, que pudieran desarrollarse en distintos

momentos del curso académico. Estas acciones podrían coincidir con temáticas de los seminarios interdisciplinares con talleres como metodología de trabajo. La asistencia y participación en estos talleres será obligatoria si está incluida en los seminarios interdisciplinares y voluntaria cuando la acción a que se haga referencia no esté incluida dentro de dichos seminarios.

4.- Resultados del trabajo

La colaboración entre profesorado de diferentes áreas en torno a actividades interdisciplinares, con mejores resultados en unos casos que en otros, resultó tener una capacidad de transformación de nuestra práctica muy importante. Podemos decir que si no aprendimos a trabajar con el “otro/a” de forma colaborativa al menos aprendimos a verlo/a y a escucharlo/a que ya es un paso.

Sirvió para repensar el trabajo que hacemos y sobre todo entender, mediante nuestras experiencias directas, que se puede hacer de otra forma.

A todos los participantes nos aportó, tanto al alumnado como al profesorado, una visión diferente del alumnado y su papel en relación con sus aprendizajes y el contenido. Nos permitió reflexionar más allá de lo que deben “saber”, poniendo nuestra vista también en lo que deben “saber hacer”.

Proporcionó una cierta proyección externa de nuestro trabajo (publicación de artículos sobre el Informe Pisa en prensa, contacto con profesorado y alumnado de otro centro en el viaje de intercambio a Santiago, relación del profesorado y el alumnado del centro con profesionales externos al centro).

Si bien la puesta en práctica de un Plan que de antemano sabíamos que era ambicioso y arriesgado produjo numerosas tensiones y contradicciones, estas nos llevan a replantearnos no solo un cambio en el tipo de trabajo que hacemos, sino en el sentido del mismo, el papel de los estudiantes en su formación, la dificultad de trabajar en grupo, etc.

La “obsesión por la evaluación” quedó patente, en todo momento, siendo el elemento que más tiempo ocupó y que centró el interés de todos los colectivos. Esto nos llevó a la reflexión y discusión en profundidad sobre su sentido y su práctica y a la adopción de acuerdos para replantear su papel en el marco del Plan de Mejora.

Creemos que quizá uno de los mayores valores de esta experiencia es que nos ha servido para sentar las bases de aspectos fundamentales para la elaboración de un futuro Plan de Estudio que

sirvan para mejorar lo que hacemos actualmente, señalaremos algunas de estas bases de forma sintética:

El margen de flexibilidad que da la ausencia de directrices y la nueva forma de diseñar los Planes de Estudio en la nueva normativa deben servir para generar procesos participativos y de reflexión colectiva (a nivel de centros fundamentalmente).

Es fundamental cambiar la relación existente entre los procesos de formación que desarrollamos y las realidades prácticas a las que estos se refieren, a partir de un desarrollo crítico de la formación y de la reflexión sobre las diferentes prácticas profesionales.

Un eje del diseño de los planes de estudio deben ser los problemas socialmente relevantes vinculados a la titulación y del análisis de su realidad profesional. Es fundamental que esta sea la lógica del diseño y no la que hasta hora se ha utilizado esclerotizando el cambio con las disputas desde las áreas y los departamentos.

Es preciso garantizar de forma concreta, y no meramente a nivel del discurso, el trabajo interdisciplinar del profesorado que participa en el desarrollo de un determinado tipo de estudios. Lo interdisciplinar debe estar presente tanto en los diseños de los nuevos planes como en su desarrollo práctico.

Estas opciones sobre la enseñanza deben articular estrategias metodológicas que permitan potenciar de forma real mediante la enseñanza el trabajo activo, autónomo, independiente, cooperativo, creativo y participativo de los estudiantes.

Debe abordarse el trabajo de orientación y tutoría de los estudiantes universitarios, cuestión prácticamente ausente del trabajo universitario.

El desarrollo de planes guiados por estas premisas hace necesarias adaptaciones importantes de los espacios, tiempos y recursos con los que desarrollamos nuestro trabajo.

Finalmente nos atrevemos a decir que ha sido el trabajo más agotador y, sin duda, más fructífero que hemos emprendido como institución en los últimos tiempos.

Nota y agradecimientos

Como queda recogido en el texto y en la bibliografía, esta comunicación refleja los resultados de un trabajo colectivo cuyo mérito corresponde a todo el profesorado y alumnado de la Facultad que participó en estas experiencias. Las autoras agradecen y son deudoras por tanto de las aportaciones de todos sus compañeros y compañeras del centro, a quienes agradecen su participación activa y colaboración en este estudio.

Referencias bibliográficas

- Braga, Gloria et al. (2006). Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria. Contextualización de las decisiones adoptadas en las guías docentes de la titulación de Pedagogía. *Jornadas de Intercambio de Docencia en la Universidad de Oviedo*, 21-34. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Braga, Gloria & Fueyo, Aquilina (2007). Aspectos curriculares y organizativos para una reforma de la titulación de Pedagogía en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En *IX Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas*, 28-35.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91.
- De Miguel, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Madrid: MEC.
- Fueyo, Aquilina (2004). El diseño de la formación basado en competencias en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. *Revista del Forum Europeo de la Educación*, 122-125.
- Fueyo, Aquilina (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿Un marco para la Educación para el Desarrollo. En *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo: La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz-Bilbao: Hegoa.
- Perrenoud, Philippe (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Philippe (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rue, Joan (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEEs como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Tomás, Marina (2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Server de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.