

# COORDINACIÓN INTERDEPARTAMENTAL: UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

*José M<sup>a</sup> Fernández Batanero (dir.)*

*Blas Bermejo Campos*

*M<sup>a</sup> Dolores Díaz Noguera*

*Miguel M<sup>a</sup> Reyes Rebollo*

*Luisa Torres Barzabal*

*Nerva Velasco Redondo*

*Dpto. Didáctica y Organización Educativa*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Pilar Ridaó Ramírez*

*Esperanza León Manso*

*Miguel Ángel Pertegal Vega*

*Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación*

*Facultad de Psicología*

## RESUMEN

Este trabajo, parte de un proyecto de innovación en la enseñanza universitaria, derivado en gran parte de nuestra trayectoria en el campo de la investigación docente relativo a la transversalidad curricular. El trabajo que en sí se ha centrado en el fomento de la coordinación interdepartamental entre el profesorado, que imparte docencia a un mismo grupo de alumnos. El proyecto de innovación se ha desarrollado durante el curso 2004/05 en la facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, correspondiente al 2º año de la Diplomatura de Magisterio.

## ABSTRACT

This work, leaves from a project of innovation in university education, derivative to a large extent of our trajectory in the field of the educational investigation relative to the curricular transversalidad. The work that in himself has been centered in the promotion of the interdepartmental coordination between the teaching staff, who distributes teaching to a same group of students. The innovation project has been developed during course 2004/05 in the faculty of Sciences of the Education, concretely in the sujet of Psicopedagógicas Bases of the Education Special, corresponding to 2º year of the Diplomatura de Magisterio.

## 1. INTRODUCCIÓN

La actividad de innovación que hemos desarrollado durante el curso 2004/05 ha consistido en el establecimiento de la coordinación interdepartamental como una estrategia universitaria de actuación docente.

Aunque son muchas las razones que nos han llevado a plantear y desarrollar este proyecto de innovación educativa, podemos decir que dos se han constituido en los pilares fundamentales. Por un lado, nuestra experiencia en años anteriores sobre transversalidad curricular. Y por otro, la observación constatable de la falta de coordinación entre el profesorado que imparte docencia a un mismo grupo de alumnos, y más concretamente entre los profesores que imparten la misma asignatura. Este fenómeno se produce sobre todo en la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, de 2º curso de la Diplomatura de Maestros. Dicha asignatura tiene un carácter troncal (9 créditos) de los cuales 4,5 son impartidos por el Dpto. de Didáctica y Organización Educativa durante el 1º cuatrimestre y los 4,5 restante corren a cargo del Dpto. de Psicología evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología.

Así, pues de todos es sabido que nuestra universidad está basada fundamentalmente en una organización individualista y burocrática del trabajo universitario. Romper con esta estructura requiere relaciones comunitarias y colegiadas que contribuyan a aprender y a resolver problemas con los colegas. Ello contribuye a crear solidaridad y cohesión, al tiempo que fomentan la potencialidad formativa de los contextos de trabajo.

Los centros y departamentos no suelen favorecer las relaciones colegiadas, por ello el profesorado debe crear las condiciones que contribuyan a promover una cultura de la colaboración. Esto supone pensar el centro y departamento como tarea colectiva, donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se comparte la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir logros, experiencias, y problemas puede constituir un nuevo camino hacia la mejora de la educación superior, en este sentido, son muchos los autores que comparten esta idea, Huberman, (1993), Harcreaves (1996), Merz y Furman (1997), Becher, (2001), McLaughlin y Talbert (2001), Villar (1999).

Coincidimos con Little (1990) que la mejora de la docencia universitaria pasa ineludiblemente por promover unas relaciones comunitarias y una colaboración entre docentes en los centros y en los departamentos. El desarrollo de un trabajo en común, con un sistema de valores compartidos, una agenda común de actividades y unas relaciones colegiadas, se convierten en uno de los prerrequisitos esenciales

de la innovación. Trabajar juntos para mejorar es, pues, una vía privilegiada para el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza universitaria.

Little (1990) considera que hay cuatro elementos fundamentales en las dinámicas de coordinación entre profesores que comparten la responsabilidad:

- a) Trabajar juntos en el contenido del currículum enseñado y en la propia enseñanza.
- b) Hablar de la práctica docente.
- c) Observarse en la práctica.
- d) Enseñar unos a otros lo que mejor saben hacer.

Son muchas las razones existentes para la puesta en práctica de una verdadera coordinación interdepartamental. La coordinación en equipo es una buena razón para el aprendizaje profesional, al tiempo que contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Otra razón fundamental que se favorece la introducción de distintos tipos de procedimientos y, en especial, de aquellos heurísticos e interdisciplinarios. Necesitamos romper las barreras existentes y permitir el establecimiento de puentes que permitan el trabajo en equipo. Ello contribuirá acercarnos a una nueva cultura de trabajo basada en proyectos desde una perspectiva mucho más global.

En este sentido, podemos decir que la planificación y la enseñanza en equipo nos permitirá a los profesores de diferentes Departamentos compartir conocimientos entre sí, al mismo tiempo que no caer en la repetición progresiva de muchos contenidos. Las estructuras de trabajo dispuestas hacen posible la redistribución del conocimiento experto disponible en la medida en que los docentes podemos cubrir recíprocamente carencias particulares compartiendo ideas y experiencias a seguir. Trabajar coordinadamente contribuye a mejorar la capacidad globalizadora de las claves de las distintas interrelaciones que se generan dentro del sistema, así como intentar conectar lo puramente escolar con lo extraescolar.

La coordinación interdepartamental debe entenderse en el marco de un plan de mejora, procesual, cíclica y evolutiva.

## **2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.**

Los objetivos que se han pretendido alcanzar con esta actividad son:

- Fomentar modelos de trabajo cooperativo entre el profesorado universitario, de forma que se establezcan pautas concretas de coordinación entre ellos.
- Incrementar el compromiso de responsabilidad, por parte de los profesores de diferentes Departamentos que imparten docencia a un mismo grupo de

alumnos, del bienestar de los alumnos y su aprendizaje, evitando así la impartición de una serie de contenidos inconexos y por consiguiente faltos de funcionalidad y significatividad.

- Romper con la separación entre teoría y práctica en todos los campos, haciendo una crítica radical de la caracterización del profesorado como carente de práctica y portador de un pensamiento exclusivamente teórico.
- Reconocer la coordinación interdepartamental como una vía privilegiada para el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza universitaria.
- Contribuir al desarrollo de una cultura organizativa que fomente principios tales como: colaboración, responsabilidad, innovación, desarrollo profesional e institucional, ayuda y respeto mutuo, participación, reflexión individual y colectiva, apuesta por la mejora de la calidad docente e investigadora.
- Desarrollar estrategias cooperativas entre los alumnos, en el sentido de que alumnos de distintas asignaturas compartan tiempos y actividades comunes.

Como hemos manifestado anteriormente, la experiencia se ha llevado a cabo en el 2º año de la Diplomatura de Maestro y concretamente en la asignatura Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Asignatura que posee una característica muy especial como es la ser impartida por dos Dptos. de diferentes Facultades. La asignatura tiene un carácter troncal y esta constituida por 9 créditos. Las especialidades que se han visto afectadas son: Educación Musical, Educación Especial, Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física y Educación Extranjera y en ella han participado ocho profesores adscritos a los dos Departamentos. El número de alumnos afectados se aproxima a los novecientos.

En lo referente a la metodología, el proceso seguido ha sido el siguiente:

1. Planificación. Reunión por parte de los profesores participantes para proceder a la presentación de los contenidos en base a sus correspondientes Departamentos.
2. Selección y priorización de los contenidos de la asignatura Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, así como a la selección de los posibles tópicos o problemas a tratar durante el curso académico.
3. Aproximación a la realidad y conceptualización a las áreas de referencia con el fin de situar a los alumnos en los diferentes contextos.
4. Establecimiento de los subgrupos de profesores de diferente Departamento que imparten la misma asignatura al mismo grupo de alumnos, para posteriormente mediante trabajo colaborativo reflexionar y analizar sobre determinados problemas educativos. La reflexión y el análisis se realizará de forma interdisciplinar, desde las diferentes áreas de referencia (didáctica

5. Diseño y construcción de posibles materiales comunes que puedan facilitar la tarea en la resolución de los diferentes problemas.
6. Evaluación del proyecto por todos los implicados.

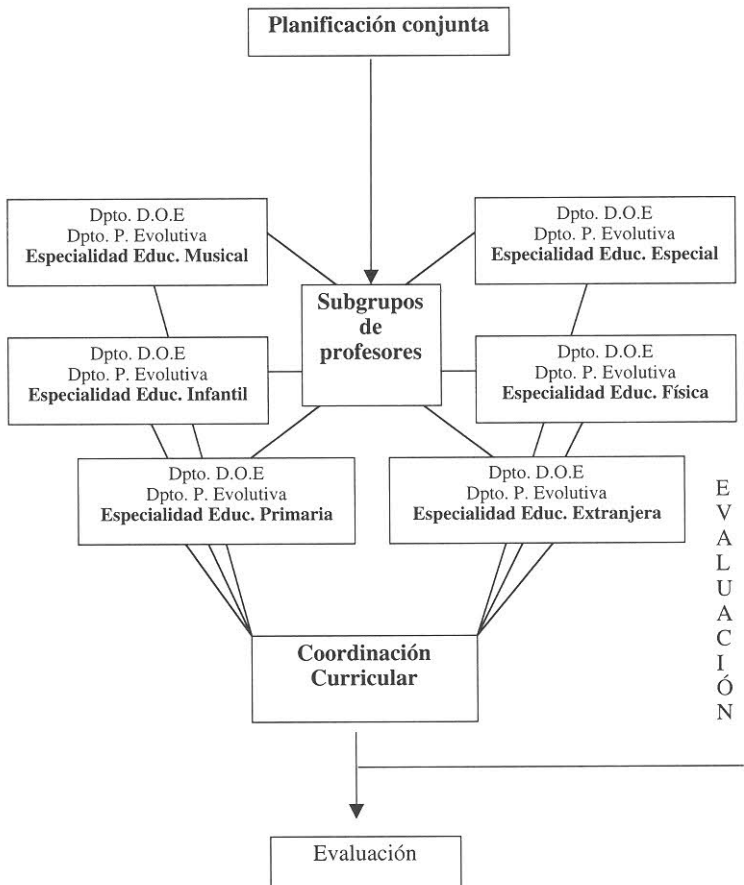


Figura nº 1. Proceso metodológico

En una primera sesión celebrada a principios de noviembre, se expusieron los diferentes contenidos que eran impartidos por los correspondientes Departamentos. Sabemos, por un lado, que la planificación de éstos se hace atendiendo tanto a la estructura interna de la materia de que se trata como a las demandas formativas de especialización y formación de los estudiantes, y –muy especialmente– a las estrategias didácticas de enseñanza, de forma que posibilite su mejor comprensión y asimilación. Tendríamos así, como hemos comentado anteriormente, un cierto

y asimilación. Tendríamos así, como hemos comentado anteriormente, un cierto trípode (*Análisis de contenido-análisis de necesidades-análisis de tareas*). Es decir, procedimos a relacionar la estructura del contenido de una disciplina escolar (*análisis de contenido*), con las exigencias formativas o demandas profesionalizadoras (*análisis de necesidades*) y, ambos aspectos, implicarán una determinada secuencia de aprendizaje (*análisis de tareas*).

Por otro, la selección de los contenidos es un proceso de toma de decisiones basada en criterios de significatividad, relevancia, actualidad, equilibrio y adecuación, al mismo tiempo que tienen que ser transferibles y generalizables. En estas primeras sesiones se procedió a reflexionar fundamentalmente en torno a tres grandes preguntas:

- a) ¿qué contenidos enseñar?
- b) ¿cómo aprenden estos contenidos los estudiantes?
- c) ¿cómo enseñar la materia a los estudiantes?

Fue en este momento donde se procedió a una selección exhaustiva de los contenidos, pues muchos de ellos estaban siendo repetidos de forma continuada por los dos Departamentos en cuestión.

CONTENIDOS DPTO. DOE (1º cuatrimestre)	CONTENIDOS DPTO. PSICOLOGÍA EVOLUTIVA (2º cuatrimestre)
<p>BLOQUE I: <i>Evolución de la Educación Especial.</i> Antecedentes. De la educación segregada a la educación integrada. Principio de normalización. El movimiento de integración y sus políticas en los diferentes países.</p> <p>BLOQUE II: <i>Evolución de la educación especial en España.</i> El Plan Nacional de Educación Especial. La L.I.S.M.I. y el R.D. de 6 de marzo de 1985. La educación especial en la L.O.G.S.E. La educación Especial en Andalucía: Educación Compensatoria.</p>	<p>BLOQUE I: Detección en el aula de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) - Tema 1.- El modelo y el concepto de NEE</p> <p>BLOQUE II: Identificación de las NEE en las diferentes áreas curriculares - Tema 2.- Instrumentos de identificación de las NEE - Tema 3.- Tipos de evaluación curricular.</p>

<p><b>BLOQUE III: <i>Integración e inclusión.</i></b>          La reconsideración de las necesidades educativas especiales.          Crítica al concepto de NEE          Las NEE desde una perspectiva curricular.          Conceptos y principios de la escuela inclusiva          Principios de la escuela inclusiva.</p> <p><b>BLOQUE IV: <i>Detección en el aula de los alumnos con necesidades educativas especiales.</i></b>          El modelo y el concepto de NEE</p> <p><b>BLOQUE V: <i>Identificación de las NEE en las diferentes áreas curriculares</i></b>          Instrumentos de identificación de las NEE          Tipos de evaluación curricular.</p> <p><b>BLOQUE VI: <i>Evaluación de las causas implicadas en las NEE relativas a la tarea, el sujeto y el contexto escolar.</i></b>          Causas de las NEE relativas a la tarea, al sujeto y al contexto escolar.          El proceso de evaluación psicoeducativa.          Perfiles evolutivos de las distintas NEE permanentes.</p> <p><b>BLOQUE VII: <i>Intervención sobre las NEE a través de los diferentes tipos de adaptación curricular.</i></b></p>	<p><b>BLOQUE III: Evaluación de las causas implicadas en las NEE relativas a la tarea, el sujeto y el contexto escolar.</b>          - Tema 4.- Causas de las NEE relativas a la tarea, al sujeto y al contexto escolar.          - Tema 5.- El proceso de evaluación psicoeducativa.          - Tema 6.- Perfiles evolutivos de las distintas NEE permanentes.</p> <p><b>BLOQUE IV: Intervención sobre las NEE a través de los diferentes tipos de adaptación curricular.</b>          - Tema 7.- La adaptación curricular como instrumento de intervención.          - Tema 8.- Estrategias de intervención educativa sobre las NEE: actuación sobre el sujeto y sobre el contexto.</p>
--	---

Tabla nº 1. Contenidos de los dos Dptos.

En una segunda fase se realizó la adaptación de los contenidos al contexto y al grupo de alumnos, a los cuales se dirigían. Hay que destacar que la coordinación entre los dos profesores de los dos Departamentos se ha venido estableciendo a lo largo de los dos cuatrimestres, pues las reuniones periódicas realizadas tenían como objetivo el mantenimiento de esa comunicación. Un aspecto importante a destacar ha sido el intercambio de materiales entre los distintos profesores.

Para la evaluación de la experiencia hemos utilizado la técnica de trabajo conocida como seminario. Pues nos ha permitido estar cara a cara con nuestros colegas del otro Departamento afectado.

### 3. CONCLUSIONES

Aunque todavía nos encontramos en la fase de desarrollo del proyecto, ya podemos establecer una serie de conclusiones. De este modo, podemos resaltar que esta forma de trabajar y de concebir la enseñanza educativa nos ha permitido:

- Conocer la importancia de la coordinación interdepartamental en el desarrollo del currículo de la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Desde nuestro punto de vista, nos parecía una auténtica barbaridad que profesores que imparten la misma asignatura no estuvieran coordinados.
- Establecer en el marco de esa coordinación interdepartamental pequeñas comisiones de trabajo compuestas por los profesores que imparten la docencia a un mismo grupo de alumnos.
- Detectar un aumento de la motivación de los alumnos de la asignatura en cuestión, pues al encontrarse los contenidos programados de forma conjunta e interdisciplinar, conlleva a estos a no percibir cada asignatura como un compartimento estanco, sin sentido y sin utilidad en la práctica educativa. El alumno puede ver la asignatura en su conjunto como un continuo, y no como una asignatura común pero con dos partes de contenidos totalmente diferenciadas.
- Compartir, no sólo entre los profesores participantes, sino entre todos nuestros alumnos un conjunto de valores, normas y orientaciones sobre la educación y la labor del centro.
- Tomar conciencia de que la coordinación en equipo es una buena avenida para el aprendizaje profesional, al tiempo que contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, ya que hemos estado implicados constantemente en un diálogo sobre la práctica docente, la planificación, el diseño, los contenidos, etc.
- Contrastar en la práctica docente como esta metodología de trabajo contribuye a la mejora del clima de clase. En este sentido, sabemos que la mejora del clima de clase supone una mejora en la calidad de la enseñanza universitaria, ya que influye de manera directa en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, un buen clima de trabajo propicia un ambiente de calidad, agradable y positivo, donde la enseñanza va surgiendo y el aprendizaje se va asimilando casi sin ser percibido.



- Eliminar y reducir, en la medida de lo posible, las actitudes negativas que frecuentemente, desde diferentes áreas de conocimiento, recaen sobre determinadas personas y asignaturas.
- Detectar como los alumnos han descubierto las posibilidades que les ofrece esta metodología para su futura profesión docente.
- Planificar es pensar y decidir lo que se quiere realizar. Podríamos aceptar que la capacidad de planificar es una característica de la madurez y el desarrollo intelectual de las personas. La divergencia es un momento del pensamiento colectivo y por tanto es muy significativo que diferentes percepciones de una realidad que tenemos que decidir conjuntamente sea posible. El reto se instala en los próximos cursos académicos donde habrá que diseñar estrategias para hacer el análisis de los acontecimientos y compartirlos.
- Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido humano de la vida no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Por esta razón y dado que los futuros profesionales lo van a ser de la educación. No podemos olvidar el compromiso que la educación tiene en el desarrollo fundamental de la inteligencia, la comprensión de las experiencias, el aprendizaje de la colaboración y la defensa de la igualdad.
- Deseamos ayudar al diseño de las herramientas que nos ayuden a comprender organizaciones educativas universitarias, es un reto dinámico que desde un punto de vista institucional nos conduce a coordinarnos con instancias europeas, otros lugares, otras personas con las que compartir asunciones. En este sentido, queremos apreciar la cultura para revelar los modelos de interacción entre los individuos, los lenguajes que utilizan, las imágenes y temas de conversación y los variados rituales de la rutina diaria.

Para terminar, decir que nuestra experiencia ha sido totalmente enriquecedora. Esperamos para el próximo curso incrementar el número de profesores y de grupos implicados.

#### 4. REFERENCIAS

- BECHER, T. (2001): *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BELTRAN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BENEDITO, A. (1995): Pedagogía universitaria y calidad de la enseñanza. En MARQUEZ FDEZ, D. (pste): *Didáctica universitaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La muralla.
- CÁTEDRA UNESCO (2000). *Declaració Mundial sobre l'Educació Superior al segle XXI*. Barcelona: UPC-AQSU.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M<sup>a</sup>. (2003). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Fuentes*, nº 5.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M<sup>a</sup> (2003). Construyendo un curriculum "entre todos" y para cada uno de los alumnos. *XXI. Revista de Educación*, Vol. 2, 191-198.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Cultura.
- HUBERMAN, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations, en J.W. LITTLE y M. W. McLAUGHLIN (eds.) (1993) *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. Nueva York: Teachers College Press, 11-50.
- JACKSON, P. (2002). *La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JOHSON, D. y JOHSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Sao Paulo: Aique.
- LITTLE, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- MAYO, A., LANK, E. (1999). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- McLAUGHLIN, M. y TALBERT, J. (2001). *Professional communities and the work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERZ, C. y FURMAN, C. (1997). *Community and schools. Promise and schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- OVEJERO, A. (1991): *Aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA LATAS, A y DANIELS, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Deusto: Ediciones Mensajero.
- VILLAR, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza*. Barcelona: Oikos-Tau.

VILLAR, L. M. (2002). *Formación para una enseñanza de calidad*. Ponencia presentada en el VII C.I.O.I.E., San Sebastián, 4 de julio de 2002.

VILLAR, L. M. (Dir.) (2004). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: McGrawHill.