AULA DE ENCUENTRO

Aguiar Perera, M. V.; Perera Santana, A.; Curbelo González, O. (2023). Experiencia de trabajo interdisciplinar y cooperativo en el aula universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 25 (2), Experiencias, pp. 175-194

EXPERIENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR Y COOPERATIVO EN EL AULA UNIVERSITARIA

CROSS-CURRICULAR AND COOPERATIVE WORK EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY CLASSROOM

Aguiar Perera, M.ª Victoria[1]; Perera Santana, Ángeles[2]; Curbelo González, Óliver[3]

[1]*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,*
mariavictoria.aguiar@ulpgc.es

[2]*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,*
angeles.perera@ulpgc.es

[3]*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,*
oliver.curbelo@ulpgc.es

Recibido: 10/08/2023. Aceptado: 27/11/2023

RESUMEN

Desarrollar las competencias del alumnado universitario para trabajar en equipo y planificar de forma interdisciplinar son algunas de las exigencias de la enseñanza universitaria, sobre todo, en las Facultades de Educación. Este artículo recoge una experiencia llevada a cabo desde el curso 2012-2013 en la Universidad de Las

Palmas de Gran Canaria en tres asignaturas de la mención Expresión y Desarrollo de la Creatividad del Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Dicha experiencia consiste en que el alumnado realice un cortometraje, tarea en grupo común para las tres materias. De esta forma se pretende ayudar al estudiantado a vivir en las clases universitarias lo que se le demandaría en el ejercicio profesional en un centro educativo, además de responder a una carencia que se explicitaba en cada valoración del plan de estudios, la escasa conexión práctica entre disciplinas a lo largo del Grado.

PALABRAS CLAVE: Trabajo interdisciplinar, competencias, innovación,creatividad.

ABSTRACT

Developing teamwork skills in university students and planning in a cross-curricular way are some of the demands of university education, especially in the Faculties of Education. This article presents an experience carried out since the 2012-2013 academic year in three subjects included in the course *Expression and Development of Creativity* in the Pre-primary Education Degree at the University of Las Palmas de Gran Canaria. This experience consists of the making of a short film by the students, a common group task for the three subjects. This is a way to help students to experience in university classes what would be required of them as teachers in a school, in addition to responding to a lack that was made explicit in every assessment of the curriculum: the little practical connection between disciplines throughout the Degree.

Keywords: *Cross-curricular work, competencies, innovation, creativity*.

Aguiar Perera, M. V.; Perera Santana, A.; Curbelo González, O. (2023). Experiencia de trabajo interdisciplinar y cooperativo en el aula universitaria. *Aula de Encuentro*, volumen 25 (2), Experiencias, pp. 175-194

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la Universidad ha considerado el saber como algo estático, como un compendio de terminología, nomenclaturas, teorías, presupuestos que le pertenece. Algunos investigadores ya adelantaban a principios de siglo que:

> la Universidad del siglo XXI ha de ser pensada y ha de actuar, al menos ésas son también las previsiones y propuestas de los organismos internacionales, desde perspectivas muy diferentes y mucho más abiertas a las nuevas dinámicas de la globalización y de la formación continua. (Zabalza, 2002, p. 59)

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como Plan Bolonia, supuso una modificación en la estructura de los títulos universitarios. La introducción del sistema de créditos generó un revuelo en el ambiente universitario poco habituado a computar las horas de docencia matemáticamente y concebir las materias como sistemas modulares. Sin embargo, el mayor esfuerzo que se exigió entonces, y ahora, se relacionó con la planificación de la docencia y la evaluación. Aunque, en algunos casos, el profesorado continuó impartiendo sus materias de la misma forma y la transformación solo se concretó en la terminología que se utilizaba en la elaboración de las guías docente, las necesidades de la sociedad actual empujan hacia una senda de no retorno en el cambio de paradigma. Respecto a la innovación en la enseñanza universitaria, Gimeno Sacristán (2012) explica que el interés por esta se ha limitado a cursos de formación completamente aislados y sin imbricación en la vida universitaria,

> como si la competencia metodológica docente pudiera adquirirse aislada de otras formas de pensar y hacer, como si entre los participantes se superpusiera una nueva capacidad añadida a los hábitos adquiridos en

> las realidades institucionales, a las rutinas personales y a las expectativas de los estudiantes. (Gimeno Sacristán, 2012, p. 30)

Esta es una de las mayores dificultades; entender la innovación como algo que hay que aprender en un seminario, curso o una jornada, no tanto como un ejercicio reflexivo y sistemático de toma de decisiones a partir de la acción diaria.

El reto es significativo: no basta solo con el contenido disciplinar, la excelencia significa, además, promover el autoaprendizaje. Esto se logra por medio de la planificación adecuada en la que es necesario combinar el aprendizaje de materias específicas con el aprendizaje de habilidades de pensamiento. Porque, tal como indica Méndez Paz (2005), “en la mayor parte de los casos el fracaso escolar está ligado a un déficit en estas habilidades de pensamiento generales. Así, por ejemplo, una habilidad esencial para el aprendizaje es la capacidad para supervisar la comprensión de aquello que se ha de aprender” (p. 48).

Este punto de partida requiere metodologías docentes orientadas a facilitar los aprendizajes que se demandan, ya no vale el profesor que explica cómo son las cosas, y el estudiante que las acepta como tal. Se requieren tiempo y espacio para pensar, contrastar, compartir información, saber interpretarla. Todo ello conlleva, además, una nueva forma de evaluar (Méndez Paz, 2005). Los cambios que el profesorado universitario debe asumir en su actividad docente tienen que irse asimilando poco a poco para poder crear un poso de experiencia que le permita avanzar más allá de sus errores. La reflexión y la autoevaluación se convierten así en herramientas fundamentales para avanzar tanto individual como institucionalmente.

Igual que en otras etapas educativas, en la universitaria hay que tener en cuenta los conocimientos previos del estudiantado y preguntarse con qué modelo mental llegan al aula (Rueda Aguilar, 2021). Esto modelos podrían ser diferentes

al modelo científico y, si no se discute sobre las concepciones previas, es difícil descubrir otros puntos de vista y posibilidades.

La pregunta que nos hacemos pasadas dos décadas de siglo XXI es si hemos avanzado. Algunos profesores eméritos indicaban en un trabajo que recogía sus opiniones sobre el cambio educativo en la institución universitaria que, a pesar del espejismo de Bolonia, sobre todo en lo que respecta a la organización y estructura de los estudios universitarios, y a pesar de la resistencia histórica de la Universidad, se han producido cambios importantes fundamentalmente en lo que se refiere a la forma en la que el profesorado universitario entiende la docencia. Cada vez más, la asume como una forma de estimular el descubrimiento de los estudiantes para que sean capaces de analizar, sintetizar, exponer, pensar. Es decir, una docencia para formar; no para impartir todos los conocimientos, sino para facilitar las herramientas para acceder a ellos (Trillo Alonso, Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2018).

En cualquier caso, queda camino por recorrer y reflexionar sobre lo que estamos haciendo mal es el comienzo. Es preciso establecer aquellos principios en los que sustentar las modificaciones de la práctica, que no aseguran el éxito, pero pueden contribuir a él: contenido relevante o sustancioso, es decir, que se exija al estudiante aquello importante y pertinente para su aprendizaje, contenido significativo y aprendizaje motivador (Gimeno Sacristán, 2012). A pesar de que estas ideas, y lo que de ellas se deriva, no sean novedosas, siguen siendo válidas para introducir la innovación en la universidad.

Un ejemplo claro de cómo se puede y debe producir este cambio en la educación superior, aunque no solo, nos lo encontramos en los grados que forman a los futuros maestros y a las futuras maestras. Debido a las materias que se tratan en estos títulos, a la función social que desempeñará este estudiantado cuando se incorpora al escenario profesional y a que, claramente, los contenidos conceptuales

resultan insuficientes si no se trabajan otras habilidades y actitudes, han sido un terreno en el que se han experimentado distintas fórmulas didácticas (Bermúdez Martínez, 2018). La formación inicial adquiere así una repercusión fundamental y necesita repensarse (Blanchard y Fernades Procópio, 2021). Desde este punto de vista, el aprendizaje por competencias se convierte en una referencia útil y necesaria, cargada de significado.

2. DESCRIPCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El concepto de competencia en Educación ha dado lugar a algunas controversias debido a que proviene del ámbito laboral (Ortiz-Revilla, Greca y Adúriz-Bravo, 2021). Sin embargo, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, uno de los organismos que más ha aportado a la implementación de este concepto, lo aclara, dentro del área de la Unión Europea, como “una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto” (UNESCO-IBE, 2013, p. 12). La educación, por tanto, no se basa únicamente en la transmisión de contenidos a la manera tradicional, sino que se focaliza en procesos más complejos del proceso de aprendizaje, adaptados a los cambios de la sociedad moderna.

La educación por competencias pretende dar mayor sentido a los aprendizajes, acercando estos al ámbito profesional al que se enfrentarán los estudiantes (Galdeano Bienzobas y Valiente Bardenas, 2009). Así, se desarrolla un currículo que abarca conocimientos globales, profesionales y experiencias laborales.

El Consejo Europeo de Lisboa (2000) concluyó que los sistemas de educación y formación europeos debían adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento, por lo que se estableció el programa de trabajo Educación y

Formación 2010. Por su parte, en el Consejo Europeo de 2006 se identificaron y definieron las ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que son la base de las competencias básicas del sistema educativo español (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006).

Las competencias que deben adquirirse en la titulación de Maestro en Educación Infantil vienen establecidas en la Orden ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de este título. Corresponde a las universidades la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de los títulos.

El plan de estudios del Título de Graduado o Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, aprobado por la ANECA en 2011 y su modificación en 2012, está estructurado por un sistema de bloques o módulos que concretan las distintas competencias específicas. Estos módulos son los establecidos en la Orden ECI/3854/2007, a los que se añade un bloque de asignaturas optativas y de menciones.

Precisamente, este programa de menciones fue el que originó la presentación de la memoria verificada del título en 2012. Según dicho documento, las menciones (impartidas a partir de tercer curso) permiten una mayor especialización del alumnado a las demandas profesionales, agrupando las distintas competencias específicas. La mención objeto de esta experiencia, Expresión y Desarrollo de la Creatividad, “se orienta a facilitar estrategias y recursos para capacitar al profesorado de Educación Infantil a enfrentar situaciones comunicativas que contribuyan a fomentar la expresión personal, y social, de los pequeños y a incentivar su creatividad” (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2012, p. 264).

Es importante resaltar que en los planes de estudio actuales se tiene en cuenta el aprendizaje activo, el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de

innovación, y el desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida, así como el trabajo cooperativo. El alumnado tiene que saber que para trabajar en equipo no sólo tienes que cooperar con los compañeros, sino que se tiene que saber hacer, saber estar y saber ser como exponen Torrelles et al. (2011).

Siguiendo el planteamiento de Zaragoza Casterad, Generelo Lanaspa y Julián Clemente (2008), es necesario profundizar en dos aspectos de la innovación educativa: la interrelación de contenidos y el trabajo colaborativo, preparando al alumnado para resolver problemas en una sociedad y cultura donde el cambio es continuo.

La relación entre ámbitos y áreas de conocimiento constituye una necesidad en el mundo actual dado el carácter complejo de la realidad que implica un abordaje multidimensional. Este es un tema que la comunidad pedagógica está obligada a tratar a escala nacional e internacional desde hace algunas décadas, no solo desde el punto de vista teórico, sino también desde el práctico (Barrios Silva, 2020).

La interdisciplinariedad supone la existencia de un grupo de disciplinas relacionadas entre sí y con vínculos previamente establecidos, que evitan que se desarrollen acciones de forma aislada, dispersa o segmentada. Se trata de un proceso dinámico que pretende hallar soluciones a diferentes dificultades de investigación (Segovia Palma, Pinos Robalino y Murillo Sevillano, 2017, p. 83). Es una nueva forma de pensar y proceder, una filosofía de trabajo que involucra procesos caracterizados por su aval científico, sistemático e integrador de disciplinas, cuyo fin es resolver problemas complejos de la realidad mediante la creación de soluciones integrales, pertinentes, sostenibles y sustentables en una diversidad de escenarios (Rodríguez Torres, Naranjo Pinto, Cargua García, Bustamante Torres y Chasi Solorzano, 2021, p. 48).

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El presente trabajo interdisciplinar fue dirigido a los estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Infantil, matriculados en la mención de Expresión y Desarrollo de la Creatividad en la ULPGC y que durante el segundo semestre cursaban de manera simultánea tres asignaturas que comparten las competencias específicas propias de la mención: La alfabetización audiovisual, Lenguaje y creatividad y Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad. Teniendo en cuenta estas características, el profesorado responsable de estas materias diseñó un plan de trabajo interdisciplinar que permitiera alcanzar sus objetivos y que comenzó a gestarse durante el curso 2012-2013.

Esta decisión se fundamentó en diferentes aspectos. Por un lado, el estudiantado había manifestado en diferentes contextos (evaluación institucional realizado por la universidad, sesiones de las Comisión de Asesoramiento Docente del título, valoración del curso con el tutor o tutora del grupo) que el profesorado exigía un trabajo específico en cada asignatura lo que hacía complicado la gestión del tiempo, pero también la interrelación entre los conocimientos puesto que, en más de una ocasión, esta tarea se basaba en los mismos contenidos. Por otro lado, el equipo docente de la mención que coincidió en el mismo semestre contaba con experiencia anterior en trabajo cooperativo, pero, sobre todo, era afín en su manera de entender la docencia, con ganas de experimentar otras fórmulas que ayudaran al alumnado a vivir en las clases universitarias lo que se le demandaría en el ejercicio profesional en un centro educativo. Y, por último, se comprobó que las tres asignaturas compartían competencias nucleares o transversales marcadas por nuestra universidad.

Las tres asignaturas, en las que se basa nuestra experiencia, no solo compartían competencias transversales imprescindibles, también algunas específicas (tabla 1) y casi todas las generales y básicas (tabla 2) entre las que destacan las que se exponen a continuación:

Tabla 1. Competencias específicas comunes a las tres asignaturas: Lenguaje y creatividad, La alfabetización audiovisual, y Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad

Competencias específicas
EM33 - Facilitar estrategias y recursos que capaciten para el fomento de la expresión personal y creativa.
EM37 - Entender las manifestaciones creativas del niño como un instrumento que lo prepara para el desarrollo del conocimiento

Tabla 2. Competencias básicas (CB) y generales (G) comunes a las tres asignaturas: Lenguaje y creatividad, La alfabetización audiovisual, y Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad

Competencias básicas y generales
CB2 - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
G2 - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
G3 - Promover, diseñar y regular entornos armónicos de aprendizaje en contextos de diversidad, en los que además de incorporar las necesidades específicas de atención educativa de cada uno de los estudiantes, se contemple e integren los intereses de los educandos, la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos.
G7 - Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución; así como, potenciar otras formas de comunicación.
G9 - Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación en particular de la televisión y otros medios audiovisuales en la primera infancia.
G13 - 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.
G15 - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
G16 - Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
G18 - Contribuir al desarrollo de la creatividad.

En esta experiencia, desarrollada con algunas adaptaciones desde el curso 2012-2013 hasta el 2020-2021, han participado en torno a 50 o 55 alumnos/as cada curso, los cuales trabajaban en equipos de 5 personas.

2.2. Procedimiento e instrumentos

El planteamiento se centró en el desarrollo de una actividad formativa que cubriera contenidos de las tres materias y que diera respuesta a las competencias asignadas. De esta manera el alumnado experimentaría el trabajo globalizado durante su formación inicial, característica de un buen docente de Educación Infantil como se insiste en muchas de las asignaturas del título. Se trataba de activar la conexión entre saberes y competencias a través de situaciones reales de aprendizaje bajo un enfoque cooperativo y constructivista que debía servir para reforzar los conocimientos adquiridos en cada asignatura (intradisciplinariedad) y entre estas materias (interdisciplinariedad) (Lavega, Sáez de Orcáriz, Lasierra, & Salas 2013).

Para ello se elaboró una actividad interdisciplinar de cada una de las asignaturas mencionadas basada en la creación de un cortometraje que giraría en torno a algún tema (*Desmontando a Walle-e*, *Los Derechos de la Infancia*, *Érase una vez el mundo* (las migraciones), *Los sentidos*, *La comida*, *La pandemia*).

Entre los requisitos que se les explicaron a los estudiantes se encuentra la duración del corto, entre 3 y 5 minutos. La narración será la guía del corto, sin embargo, esto no significa que, necesariamente, el texto deba ser leído (puede contarse, leerse con una voz en *off* o sólo con imágenes, interpretarse, etc.). Siempre han de aparecer los “tres lenguajes” (digital, musical y lingüístico) debidamente representados y justificados, es decir, que su utilización sea significativa. Por último, y es un aspecto que consideramos muy importante, el trabajo se expone en grupo ante toda la clase y

ante los docentes responsables de las materias implicadas. Se establece un diálogo posterior a la proyección entre alumnado y profesorado en el que se opina, se pregunta, se cuentan las anécdotas de la realización, lo que el estudiantado considera que ha aprendido y sus dificultades a lo largo del trabajo cooperativo.

La calificación final la deciden los tres profesores tras una sesión en la que se comparten las valoraciones que anotaron durante las exposiciones, siguiendo para ello los ítems de evaluación establecidos mediante una rúbrica que guía al profesorado y recoge tanto los aspectos técnicos como literarios de la historia que narra el corto.

Los *ítems* que se consideran en la evaluación del resultado son:

- Participación equitativa de todos los miembros del grupo, tanto en la presentación como en el diálogo posterior.
- Adecuación del trabajo a los requisitos que se piden.
- Elaboración de la propuesta: dificultad, dinamización y recursos utilizados.
- Originalidad de los elementos presentados.
- Interpretación en la grabación o ejecución en directo de la parte sonora.
- Expresión correcta y adecuada.
- Uso del lenguaje audiovisual (planos, silencios, sonido).

En referencia al trabajo colaborativo, uno de los objetivos de esta experiencia, el alumnado lo evalúa mediante un cuestionario donde cada estudiante valora la contribución, colaboración y comunicación de los miembros de su propio grupo, respondiendo a seis preguntas en una escala de valores (4 – mucho, 3 – bastante, 2 - poco y 1 – nada). Las preguntas abordan la coordinación del grupo, la aportación de ideas, la realización de tareas para el producto final, el trabajo dialogado y relajado, la comunicación sin dificultades y la participación equitativa de todos los miembros.

Además, considerando la naturaleza específica del trabajo, que requiere habilidades precisas relacionadas con el lenguaje digital, cinematográfico, narrativo y musical, se lleva a cabo un seguimiento a los grupos por medio de tutorías. Esto permite al profesorado verificar los pasos seguidos en el proceso creativo hasta la obtención del producto final, así como evaluar la contribución individual de cada persona al conjunto.

La nota final representa el porcentaje especificado en el proyecto docente de cada materia, que es del 30% sobre la calificación final.

3. RESULTADOS

Los resultados derivados del visionado de los cortometrajes elaborados por el alumnado han demostrado que el trabajo interdisciplinar aporta muchos beneficios, tanto para la planificación docente de las asignaturas, como para que el alumnado detecte una mayor conexión entre los contenidos y actividades de las asignaturas Lenguaje y creatividad, La alfabetización audiovisual, y Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad. Se ha conseguido de esta manera integrar los contenidos de estas asignaturas en una actividad final mediante un trabajo cooperativo, donde se ha comprobado que el alumnado se ha involucrado de manera extraordinaria en la realización de esta tarea.

Esto demuestra que debe hacerse un mayor esfuerzo en las asignaturas para integrar todos aquellos aspectos comunes para desarrollar una actividad interdisciplinar, puesto que son importantes los beneficios en la enseñanza y el aprendizaje.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después de estos años de experiencia realizando este trabajo, podemos destacar una serie de fortalezas y debilidades. Entre estas últimas señalamos la necesidad de, progresivamente, ir mejorando en la coordinación de los contenidos de las asignaturas porque, si bien se han concretado las tareas que se deben realizar en el aula previas a que los grupos comiencen a elaborar el corto, no siempre son las más adecuadas. Por otro lado, el tiempo de que dispone cada profesor no es mucho dado que son asignaturas de 3 y 4’5 créditos respectivamente. Cada año se entrelazan mejor los contenidos y la única forma de mejorar esta interconexión es abundando en ello.

Otro aspecto mejorable que han expresado los estudiantes es que precisan conocimientos técnicos de manejo de la cámara, de los programas de edición de vídeos, de sonido que no siempre poseen. Para ello también necesitan de un tiempo del que no disponen dado lo apretado del calendario académico. Sin embargo, es sorprendente cómo solventan estas carencias; en algunos casos los vídeos tienen una calidad que no se espera de personas aficionadas. Dos factores ayudan a ello, de un lado el alumnado pertenece a una generación digital habituado a manejar los recursos tecnológicos, de otro, el trabajo en grupo facilita que se superen las carencias que puedan aparecer puesto que cada uno, cada una aporta sus habilidades. Se han elaborado cortos cuyas historias se dramatizan, otros con el formato del *stop motion*, con dibujos que se animan a través de diferentes recursos, con figuras elaboradas con plastilina, con marionetas, combinando diferentes técnicas, etc.

Por otro lado, es necesario perfeccionar cómo comunicar el resultado del trabajo, los cortometrajes, al resto de la comunidad de la Facultad. Esto motivaría al profesorado y alumnado a compartir experiencias y a aprender de las prácticas

didácticas experimentadas en el aula. En una ocasión, se proyectó una selección de cortos en el marco de una actividad que se organizó con motivo de la celebración de los derechos de la infancia y, en otra, algunas estudiantes explicaron la experiencia en una Jornada de Buenas Prácticas también en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC. Generalizar este intercambio es una opción que debemos considerar.

En cuanto a las ventajas, cada año, a pesar de las dificultades, el alumnado valora de forma muy positiva la actividad. A la riqueza que supone trabajar en equipo, pensar el guion, buscar consensos, grabar, distribuir las tareas, etc., se une la constatación de que el trabajo interdisciplinar, que tendrán que llevar a cabo en las escuelas, puede hacerse sin que esto suponga mayor esfuerzo, es más, aporta más beneficios que inconvenientes. Se desarrollan sus cualidades creativas, y no nos referimos solo a las artísticas, sino a aquellas que significan resolver situaciones inesperadas o crear de la nada una historia que les permita expresarse y mostrar su personalidad.

Por su parte, el profesorado considera que este trabajo ayuda a lograr un aprendizaje significativo en la formación inicial de los futuros docentes, por tanto, perciben coherencia en su quehacer pedagógico. Además, ha comprobado que tanto los contenidos como la evaluación se logran sin dificultades y que el planteamiento común para las tres asignaturas no menoscaba la adquisición de las competencias de cada una de ellas, más bien al contrario, las impulsa. Descubrir las capacidades del alumnado y su esfuerzo proporcionan satisfacción y motivan para seguir ideando nuevas actividades para llevar al aula e, incluso, nuevas posibilidades de trabajo para otras asignaturas y titulaciones.

La universidad es una organización que aprende y esto no significa solamente adaptarse, o aceptar como irremediables los cambios. Es más, estos por sí mismos no significan que se esté aprendiendo o mejorando. En el marco de las instituciones,

el aprendizaje se produce cuando los cambios son planificados y se insertan en un proceso de valoración en el que se tienen en cuenta el diagnóstico inicial, se contemplan las acciones necesarias para lograr las metas propuestas y se fomentan práctica que conduzcan hacia la mejora (Zabalza, 2002).

Las experiencias innovadoras en la docencia universitaria no dejan de ser pequeñas aportaciones aisladas que no siempre provocan un cambio real. No sabemos si la universidad las fagocita en su enorme y burocratizada estructura sin dejarse interpelar, pero el profesorado que las pone en práctica quiere pensar que es posible modificar, gesto a gesto, la practica pedagógica en sus aulas, con rigor y seriedad, huyendo de los hechos meramente anecdótico, aunque, en ocasiones, así lo parezcan.

Reformular la enseñanza superior sin perder el rigor científico que debe caracterizarla es el reto que tendremos que afrontar en las décadas venideras.

5. REFERENCIAS

Barrios Silva, C. (2020). La formación intedisciplinaria del maestro primario desde la Educación Agropecuaria en la Escuela Cubana actual. *Mendive. Revista de Educación*, *18*(2), 394-411.

Blanchard, M. y Fernades Procópio, L. (2021). Claves y procesos para configurar la identidad del ‘docente educador’ desde la formación inicial. *Acta Scientiarum. Education*, 43 (1), 2-13, e56997. doi:10.4025/actascieduc.v43i1.56997.

Bermúdez Martínez, M. (2018). Una experiencia de docencia práctica en el marco del proyecto de innovación docente *Disfrutar y aprender en vivo en el aula de*

educación Infantil durante la formación universitaria: El taller literario. En J.N. Alcántara, M. Bermúdez Martínez, F.J. Blanco Encomienda y J.M. Heredia Jiménez (coords.). *Investigación e Innovación en la Universidad. Un enfoque multidisplinar* (pp. 153-163). Aljibe.

Galdeano Bienzobas, C. y Valiente Bardenas, A. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación Química*, *20*(3), 369-372. https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30038-7

Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. Bautista Martínez (coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Graó.

Lavega, P., Sáez de Orcáriz, U., Lasierra, G., & Salas, C. (2013). Intradisciplinariedad e Interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *16*(1), 133-145 DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179491

Méndez Paz, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeos como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, *63*(230), 43-62.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el

ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado, 312, sec. I,* de 29 de diciembre de 2007, 53735-53738. https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf

Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M. y Adúriz-Bravo, A. (2021). Conceptualización de las competencias: Revisión sistemática de su investigación en Educación Primaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 25*(1), 223-250. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8304. https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea, L394, sec. II,* de 30 de diciembre de 2006, 10-18. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL

Rodríguez Torres, Á. F., Naranjo Pinto, J. A., Cargua García, N. I., Bustamante Torres, J. P., y Chasi Solorzano, B. F. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios en relación con el trabajo interdisciplinario. *Espacios, 42*(11), 47-58. http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23913

Rueda Aguiar, E.F. (2021). ¿Qué aprenden realmente los estudiantes? Análisis de los modelos mentales tras la aplicación de un ciclo de mejor. En R. Díaz Jiménez y T. Terrón-Caro (eds.). *Metodologías docentes: ¿otro modelo de universidad pública es posible* (pp. 151-163). Octaedro.

Segovia Palma, P., Pinos Robalino, P., y Murillo Sevillano, I. (2017). La interdisciplinariedad para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Odontología. *Consejo Editorial*. *Revista Conrado*, *13*(57), 82-90. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/440

Trillo Alonso, F., Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2018). ¿Hemos cambiado? La perspectiva de los profesores eméritos sobre el cambio educativo en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, *36*(2), 255-276.

Torrelles Nadal, C., Coiduras Rodríguez, J. L., Isus, S., Carrera, X., París Mañas, G., y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, 15*(3), 329-344.

UNESCO-IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. UNESCO-IBE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2012). *Verifica [del Título de Graduado o Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].* http://www2.ulpgc.es/archivos/plan_estudios/4016_41/GradoEducacinInfantilmemoriaconsolidada.pdf

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Zaragoza Casterad, Javier; Generelo Lanaspa, Eduardo; Julián Clemente, José (2008). Innovación docente en el marco universitario: una experiencia en el contexto de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. *REIFOP*, *8*(4). https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94375/00820123015615.pdf