

**LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA Y LA EVALUACIÓN DE
PROFESORES: NUEVOS DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EMERGENTES**

Marco Antonio Rigo Lemini

Facultad de Psicología, UNAM.

XI Congreso Nacional de Investigación Educativa

Monterrey, NL.

Resumen

El propósito de este trabajo es argumentar sobre la importancia de la enseñanza interdisciplinaria y defender la necesidad de una evaluación docente estrechamente articulada con esta modalidad pedagógica. El documento parte de reconocer las numerosas exigencias que hoy en día comporta el ejercicio profesoral. Habla del surgimiento de una nueva demanda, la de maestros capaces de educar interdisciplinariamente. Luego caracteriza brevemente tanto el concepto de interdisciplina como el de enseñanza interdisciplinaria, subrayando el valor actual de ambas ideas. Más adelante se plantea una problemática: el precario desarrollo de la evaluación docente con relación a la interdisciplinaria en el aula. A fin de hacerle frente, se caracteriza con cierta pormenorización la idea de una competencia para enseñar de conformidad con el ideario recogido a lo largo de la exposición. Cierran el trabajo unas palabras conclusivas sobre el área de oportunidad que abre esta temática.

Desafíos a la docencia

Son muchas las expectativas que en la actualidad se depositan sobre los docentes. Muy numerosas las demandas que se les plantean desde los modelos teóricos y desde las prácticas institucionales, independientemente del nivel escolar en que se desempeñen o de la modalidad educativa en que se ubiquen. Lo que se espera del enseñante promedio parece

hoy en día francamente abrumador: entre otros atributos, ha de conocer solwentemente su disciplina y poseer una significativa experiencia profesional; debe ser ético y mostrar identificación institucional; manifestar una personalidad receptiva y carismática, comunicarse de modo asertivo y comprensible. Además, resulta necesario que posea habilidades pedagógicas y que maneje apropiadamente estrategias, técnicas y recursos didácticos diversos, tanto los clásicos como los actuales. Por si fuera poco, es muy deseable que reflexione sistemáticamente sobre su labor y que analice de un modo crítico los resultados que arroja su actividad magisterial, especialmente los aprendizajes que consigue entre sus estudiantes (v. Perrenoud, 2004).

Expectativas como éstas, posiblemente excesivas para la mayoría de sus destinatarios, aumentan cada año de manera inexorable y eventualmente impactan tanto la selección de maestros como la formación y actualización del profesorado. Se constituyen en referentes valorales que orientan la conformación de un perfil –o unos perfiles- ideales para el profesional de la enseñanza. En alguna medida y a veces de modo más tácito que explícito, se reflejan en los criterios utilizados para la incorporación de los maestros a las funciones educativas. También modelan los procesos formativos y de reciclaje profesoral, aunque este efecto de modelamiento sea generalmente diferido e indirecto. Y ocasionalmente condicionan los sistemas de evaluación docente, en la forma de indicadores o dimensiones que los especialistas desarrollan y que los instrumentos evaluativos han de calibrar con relativa certeza (Díaz Barriga y Rigo Lemini, 2008).

Un nuevo requerimiento.

En los últimos años, a esta larga lista de expectativas se ha sumado una relativamente novedosa: el deseo de que los docentes –o al menos una mayoría de ellos- se manifiesten interdisciplinarios, que posean disposición y competencia para ejercer la tarea pedagógica

estableciendo relaciones entre los distintos campos del saber humano. Cada vez más se insiste en la necesidad de que los enseñantes, desde la primaria hasta el nivel superior, desarrollen capacidades para tender puentes entre las artes, las ciencias, las tecnologías y las humanidades, que suelen compartimentalizarse y aislarse en los currículos escolares. Y la necesidad también de que lo hagan con un espíritu abierto, preocupados por establecer un diálogo efectivamente comunicativo con otros profesionales, con otros docentes y con otros espacios curriculares, incluso aparentemente inconexos con los suyos. Se aboga pues por la postulación de una enseñanza interdisciplinaria y de un docente que sea capaz de ejercer esa forma de enseñanza, que la valore como relevante (Ander-Egg, 1994; Castañer y Trigo, 1997).

Debemos reconocer que ni la idea de interdisciplina ni la de enseñanza interdisciplinaria son enteramente nuevas, al menos desde el punto de vista conceptual. Más allá de los rótulos con los que se les ha renombrado, en la antigüedad griega y durante el renacimiento (por aludir solamente a dos periodos históricos reconocibles) las mujeres y los hombres eruditos conocían con profundidad diversas esferas del saber y en algunos casos su sabiduría abarcaba un territorio muy extenso del conocimiento establecido. Por razón natural, se trataba de personajes que podían establecer con cierta facilidad relaciones entre los distintos ámbitos temáticos y que resultaban también capaces de enseñar a otros con una metodología que privilegiara el establecimiento de este tipo de relaciones (v. Pozo, 1999, Cap. 1). Una mirada preliminar aunque necesariamente restrictiva podría sugerirnos entonces que se ha desarrollado actividad y enseñanza interdisciplinaria desde tiempos remotos.

Sobre la interdisciplina.

Pero no nos fiemos de las apariencias: en realidad, como ocurre con otros vocablos de corte epistémico o pedagógico, los conceptos que les acompañan se han resignificado a la luz de nuevas investigaciones y de asideros teóricos emergentes. La interdisciplina es entendida hoy como “El hecho de que se aborde desde distintas disciplinas un mismo fenómeno, y cada una de ellas aporte respuestas particulares capaces de esclarecer el comportamiento global del fenómeno a partir de la convergencia y la iluminación recíprocas” (ILCE, 1994, p. 11). Esto implica que los diferentes profesionales –o representantes disciplinarios- se acerquen a mirar problemas o situaciones desde puntos de vista complementarios; que busquen respuestas a partir de la confluencia de posiciones y de la suma de esfuerzos; que intenten comprender los lenguajes y las perspectivas de los otros, que los valoren, que caminen en la dirección de una integración de miradas y de compromisos. No transdisciplina ni multidisciplina, sino auténtica interacción cooperativa entre disciplinas (Apostel, 1982).

La importancia de esta perspectiva no puede ser subestimada: buena parte de los retos que son más acuciantes en la escena contemporánea requiere necesariamente para su solución de la concurrencia armónica de especialistas varios. Problemas como los que se refieren a la salud del medio ambiente, los que surgen del desarrollo tecnológico y sus implicaciones éticas, aquellos que derivan de las profundas inequidades en la distribución de los recursos, los que se asocian con la insuficiente calidad de los sistemas educativos, para citar solamente algunos ejemplos de una lista que parece interminable. Todos ellos constituyen desafíos que están abordándose conjuntamente en la actualidad –o deberían abordarse así en el corto plazo- por diversos profesionales, en iniciativas que se caracterizan ante todo por el sinergismo de los esfuerzos que se congregan en torno suyo.

Capra (cit. en Ander-Egg, 1994, p. 5) ha caracterizado esta situación de un modo breve pero sustantivo: “La nueva visión de la realidad se basa en la comprensión de las relaciones y dependencias recíprocas y esenciales de todos los fenómenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Esta visión va más allá de los actuales límites disciplinarios y conceptuales”.

Sobre la enseñanza interdisciplinaria.

A su vez, la enseñanza interdisciplinaria supone un acercamiento curricular y didáctico que privilegia las visiones integradoras en el tratamiento de los contenidos del plan de estudios y que intenta promover actitudes correspondientes entre los profesores y los alumnos (v. Glasgow, 1997, cap. 3). Martínez Leyva (1989) considera que la enseñanza interdisciplinaria da origen a una organización curricular específica donde se fundamentan formas de acción particulares de los formadores que optan por este tipo de programas: la interdisciplinaria es propuesta como una alternativa para enfrentar la enorme complejidad de los fenómenos actuales. Rescata las influyentes ideas de Morín (1981) quien afirma que vivimos en un mundo de complejidad creciente y de comprensión demorada, y que hemos de facultar a los educandos para enfrentarlo con posibilidades de éxito.

Diversas propuestas contemporáneas recuperan protagónicamente la idea de una formación interdisciplinaria. Entre ellas, tres destacan especialmente: la de una enseñanza basada en problemas, la del currículo integrado y la de una organización modular.

La primera consiste en la presentación organizada de situaciones desafiantes relativamente complejas y adaptadas a un grupo de estudiantes, como estrategia central para el desarrollo del programa de una asignatura o de un plan de estudios. Aunque los problemas pueden ser de índole teórica, por lo general resultan cercanos a la realidad y de

carácter más bien práctico. De esta manera, el trabajo en el aula se aleja de una enseñanza convencional excesivamente centrada en lo monodisciplinario y se orienta en la dirección de una óptica más diversificada y comprehensiva (Norman y Schmidt, 1992; Glasgow, 1997).

Sobre la propuesta del currículo integrado, por su parte, se dice que “(...) puede resolver la dicotomía o debate planteado a la hora de optar por una denominación del currículum que integre a su vez los argumentos que justifican la globalización y los que proceden del análisis y defensa de mayores cotas de interdisciplinariedad en el conocimiento” (Torres, 1996, p. 113). En el currículo integrado, de acuerdo a Lasley y Payne (1991), se da una ausencia de territorialidad académica.

Por su parte, la propuesta de organización curricular modular es caracterizada de la manera siguiente: “Las unidades de enseñanza-aprendizaje (módulos) se organizan globalmente en torno a problemas de la realidad, cuyo estudio se aborda de manera interdisciplinaria. La complejidad del estudio de la realidad se ha hecho evidente a través de los avances de cada disciplina científica. Se ha llegado a un nivel de especialización que paradójicamente ha demostrado la necesidad de relacionar y complementar enfoques diversos para comprender los procesos complejos y dinámicos que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento” (Ehrlich, 1996, p. 95).

Puede inferirse de los párrafos anteriores que la idea de una enseñanza interdisciplinaria se ha desplegado preferentemente con relación a la educación superior. Empero, actualmente se le considera de gran relevancia para todos los niveles escolares: de hecho, está desarrollándose con celeridad y su influencia se extiende hacia modalidades educativas que originalmente no la suscribían entre sus referentes (v. Gómez Sordi, 2005; Castañer y Trigo, 1997). Como parte fundamental de este desarrollo, las propuestas

pedagógicas que incorporan el principio de interdisciplinariedad se han ocupado en caracterizar al docente idóneo para su implantación, a la vez que han conformado sistemas de formación y actualización profesoral congruentes con este perfil. Y normalmente se han ocupado también del problema que supone evaluar a los educandos que son beneficiarios de sus enseñanzas (v. p. ej. Vera, 2002).

Problemática.

Paradójicamente, sin embargo, tales propuestas pedagógicas se han preocupado mucho menos por el problema que plantea la evaluación del trabajo magisterial en su dimensión específicamente interdisciplinaria. Es decir, poco han desarrollado sistemáticamente el trabajo que comporta la conceptualización de un docente “auténticamente interdisciplinario”, así como la derivación de los correspondientes indicadores e instrumentos para evaluarlo con unos mínimos razonables de viabilidad, pertinencia y validez. Se trata en todo caso de un desafío relevante porque, como sabemos, los ideales pedagógicos que se espera encarnen los maestros conocen una importante legitimación cuando se les refleja de manera explícita en los usos y los instrumentos evaluativos. Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que la deseabilidad de un rasgo docente, tanto para las escuelas como para los propios enseñantes, alcanza su máxima expresión si forma parte de las evaluaciones institucionales reconocibles (Arbesú et al, 2004).

Retos emergentes para la evaluación de profesores.

Desde hace tiempo se reconoce que la evaluación docente, tal y como se hace cotidianamente en casi todos los niveles y modalidades escolares en México, parte del supuesto de una pretendida generalizabilidad y tiene un carácter más bien homogeneizante. Es decir, en muchos casos supone la aplicación de un instrumento unitario -o de

instrumentos muy similares- entre asignaturas o espacios curriculares disímiles e incluso entre áreas disciplinares francamente diferenciadas. En lo que atañe a la educación superior, por ejemplo, es todavía muy frecuente que se emplee un cuestionario único -o cuestionarios homólogos- para recoger las opiniones que alumnos de diversas Facultades, Escuelas o Institutos de una universidad tienen acerca de sus enseñantes (García Garduño, 2008). Siendo esta evaluación genérica indispensable, no suele resultar por sí sola suficiente. Cada vez en mayor medida nos convencemos de la necesidad de complementarle con valoraciones específicas y circunstanciadas, que tomen en cuenta las singularidades del ámbito temático o del ejercicio didáctico que se pretende enjuiciar (Dilts, Haber y Bialik, 1994).

En el caso que nos ocupa y de manera simplificadora, creemos relevante impulsar una evaluación contextualizada (Tejedor y Montero, 1990), formativa y circunstanciada (Abrami y d'Appolonia, 1990), multiagente y multi-instrumental (Centra, 1993, Aguirre et al, 2000) de la competencia para la enseñanza interdisciplinaria entre los maestros. Dos son las conceptualizaciones centrales que podemos desarrollar en este momento: por una parte, lo que en este contexto se entiende por competencia. Por otra parte, algunas de las dimensiones que conforman un ejercicio didáctico interdisciplinario y que deberían someterse a la tarea evaluativa. Veamos ambas para cerrar después con unas breves conclusiones.

De acuerdo a Perrenoud (cit. en Coll, 2009, p. 10): "Una competencia es la capacidad para movilizar un conjunto de recursos cognitivos a fin de hacer frente a una situación compleja. La competencia no reside en los recursos (conocimientos, capacidades, etc.) que se han de movilizar, sino en la movilización misma de estos recursos". Una competencia didáctica supone, por tanto, la posibilidad de que el agente educativo frente a

un evento de enseñanza-aprendizaje concreto, sea o no presencial, active los saberes, habilidades y actitudes pertinentes y suficientes para resolver de modo eficaz las demandas planteadas por tal evento. En este orden de ideas, la competencia para la enseñanza interdisciplinaria puede ser entendida como una capacidad para congregarse durante la actuación docente diversos saberes y valores: entre otros y sin ánimo de exhaustividad, la presencia de un espíritu transdisciplinario (que permite al enseñante tender puentes habitualmente entre su disciplina y otros ámbitos temáticos), la apropiación de lenguajes alternativos (que posibilita la interlocución con especialistas diversos), el empleo de estrategias instruccionales integradoras (induciendo a los alumnos a desarrollar miradas que abarcan contenidos curriculares más allá de los previstos originalmente por el programa de la asignatura), la promoción del aprendizaje cooperativo y, naturalmente, una buena dosis de flexibilidad tanto cognitiva como ideológica, que lo faculte para mostrar genuino respeto e interés hacia los puntos de vista de sus alumnos y de otros profesionales (Vera, 2002).

Conclusiones.

La evaluación de la docencia tiene todavía un cúmulo de asignaturas pendientes. Siguen abiertas numerosas discusiones de carácter técnico-instrumental y los debates axiológicos están lejos de resolverse. Además, son aún demasiados los campos del conocimiento o los ámbitos de la tarea magistral en que no ha logrado establecerse ni como práctica ni como cultura. La expectativa fundamental de nuestra ponencia ha sido la de vincular esta importante vertiente evaluativa con una temática no menos relevante, la de la enseñanza interdisciplinaria. Vinculación todavía poco usual, abierta al análisis y a la investigación, a la propuesta y a la experiencia; esperamos que las reflexiones desarrolladas a lo largo de este trabajo promuevan un acercamiento más decidido al tema y contribuyan también para

que la evaluación docente de hoy vaya poco a poco acreditando algunas de sus asignaturas pendientes.

Referencias.

Abrami, P. C. y d'Appolonia, S. (1990). The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. M. Theall y J. Franklin (Eds.). *Student ratings of instruction: issues for improving practice*, pp. 97-111. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass Publishers.

Aguirre, X., Botero, I., Loredó, J., Magaña, L., Montano, A., Rigo, M.A. y Vargas, J. (2000). Evaluación integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista. En J. Loredó (Coord.). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, pp. 1-35. México, D.F.: Porrúa.

Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Apostel, L. (1982). *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid, España: UNESCO.

Arbesú, M. I., Canales, A., Crispín, M. L., Cruz, I., Figueroa, A. y Gilio, M. C. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.). *La evaluación de la docencia en la universidad*, 203-257. México, D.F.: Paidós.

Castañer, M. y Trigo, E. (1997). La interdisciplina curricular, una necesidad de la actual reforma educativa. *Aula de innovación educativa*, #58.

Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass Publishers.

- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar [Conferencia magistral]. *Memorias del X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. COMIE- Universidad Veracruzana.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M.A. (2008). Posibles relaciones entre formación y evaluación de docentes. En M. Rueda (coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, pp. 121-160. México, D.F.: IISUE-UNAM.
- Dilts, D. A., Haber, L. J. y Bialik, D. (1994). *Assesing what professors do: an introduction to academic performance appraisal in higher education*. Wesport, Co., EUA: Greenwood Press.
- Ehrlich, P. (1996). Bases pedagógicas del sistema modular. En M. I. Arbesú y L. Berruecos (coord.). *El sistema modular en la unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*, pp. 87-102. México, D.F.: UAM.
- García Garduño, J. M. (2008). La investigación sobre efectividad docente en Estados Unidos y el uso de los cuestionarios de evaluación. En M. Rueda (coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, pp. 39-56. México, D.F.: IISUE-UNAM.
- Glasgow, N. (1997). *New curriculum for new times. A guide to studente-centered, problem-based learning*. Thousand Oaks, CA, EUA: Corwin Press.
- Gomez Sordi, S. R. (Noviembre, 2005). Arte y ciencia: el sincretismo posible. *Grupo docente: revista on line de educación*, #16.
- ILCE (1994). *Maestría en tecnología educativa. Documento informativo*. México, D.F.: ILCE.
- Lasley, T.L. y Payne, M.A. (1991). Curriculum models in teacher education: The liberal arts and professional studies. *Teaching & teacher education*, 211-219.

- Martínez Leyva, C. (1989). La noción de interdisciplina en el Programa de formación docente del CISE. *Perfiles, Num. doble 43-44*.
- Morín, E. (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona, España: Kairós.
- Norman, G. y Schmidt, H. (1992). The psychological basis of problem - based learning: a review of the evidence. *Academic medicine, 67, (9), 557-565*.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Tejedor, F. y Montero, M. de L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía, 186*.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, España: Morata.
- Vera, Y. (2002). *Factores del currículum que determinan una actitud interdisciplinaria en los alumnos del área de la salud*. Tesis Doctoral, Universidad Anáhuac Norte, México, D.F.

Palabras clave.

Enseñanza interdisciplinaria, Evaluación de profesores, formación docente.