

INNOVACIÓN CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIEDAD EN ACCIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

CURRICULAR INNOVATION AND INTERDISCIPLINARITY IN ACTION: A CASE STUDY IN SECONDARY EDUCATION

Erick Mauricio Rivas Albuquerque¹

Doctorando en Educación, Universidad Americana (UAM)

emrivasalbuquerque@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9693-2034>

Miroslava Romero Díaz²

Doctorando en Educación, Universidad Americana (UAM)

mromero@uamv.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0001-6229-3476>

Álvaro César Malespín Miranda³,

Doctorando en Educación, Universidad Americana (UAM)

alvaro.malespin@uamv.edu.ni

<https://orcid.org/0009-0002-45903281>

RESUMEN

Este estudio examina la implementación de Unidades Didácticas Integradas (UDI) en un colegio privado de Managua, abordando la estructura tradicional del currículo nicaragüense, que se basa en asignaturas y contenidos separados. El objetivo principal fue analizar la experiencia de cuatro docentes de secundaria durante una prueba piloto realizada en el segundo semestre de 2022, utilizando un enfoque cualitativo y el método de casos. Las fuentes de información incluyeron a los cuatro docentes, documentos del diseño de las UDI, actas de reuniones y guías de observación de aula, empleando técnicas de entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados revelaron tres temas principales: prácticas docentes, interdisciplinariedad y desarrollo de competencias docentes. A pesar de los desafíos iniciales y la confusión entre los estudiantes, las prácticas docentes destacaron por una planificación colaborativa que facilitó la integración curricular, promovió la transparencia en la evaluación y mejoró el aprendizaje estudiantil. La interdisciplinariedad, aunque desafiante, resultó en estudiantes motivados y docentes enriquecidos por la incorporación de nuevos

¹ Máster en Educación y Aprendizaje, Universidad Centroamericana (UCA). Consultor.

² Máster en Administración de Empresas, Tecnológico de Monterrey. Consultora y docente de posgrados en la Universidad Americana (UAM).

³ Máster en Administración de Empresas, Rice University. Docente en Universidad Americana (UAM) y Keiser University, Latinamerican Campus.

elementos en las clases. Además, se observó un fortalecimiento en competencias genéricas entre los docentes, gracias a la planificación conjunta y al trabajo en equipo, mejorando la comunicación y fomentando la confianza.

PALABRAS CLAVE

Experiencia docente, currículo interdisciplinar, educación secundaria, competencias docentes.

ABSTRACT

This study examines the implementation of Integrated Teaching Units (ITUs) at a Managua private school, addressing the Nicaraguan curriculum's traditional structure, which is based on separate subjects and contents. The main goal was to analyze the experience of four secondary school teachers during a pilot test conducted in the second semester of 2022, using a qualitative approach and the case study method. The sources of information included the four teachers, documents from the design of the ITUs, meeting minutes, and classroom observation guides, utilizing semi-structured interview techniques and document analysis. The results revealed three main themes: teaching practices, interdisciplinarity, and the development of teaching competencies. Despite initial challenges and confusion among students, collaborative planning highlighted teaching practices that facilitated curricular integration, promoted transparency in evaluation, and improved student learning. Interdisciplinarity, although challenging, resulted in motivated students and enriched teachers through the incorporation of new elements into the classes. Additionally, the strengthening of generic competencies among teachers was observed, thanks to joint planning and teamwork, enhancing communication and fostering trust.

KEYWORDS

Teaching Experience, Interdisciplinary Curriculum, Secondary Education, Teaching Competencies

INTRODUCCIÓN

El currículo nicaragüense, caracterizado por su estructura tradicional basada en asignaturas y contenidos separados, limita la interacción interdisciplinaria necesaria para afrontar los desafíos contemporáneos del aprendizaje. Esta fragmentación curricular no solo dificulta el desarrollo de competencias críticas como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, sino que también reduce la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos de manera integrada en contextos reales y complejos.

La necesidad de innovación curricular es evidente, dado el cambio global en las demandas laborales y las competencias que los futuros profesionales deben poseer. Sin embargo, existe una notable brecha de conocimiento sobre cómo las instituciones educativas pueden implementar efectivamente unidades didácticas integradas que fomenten una educación interdisciplinaria, especialmente en entornos similares al de Nicaragua.

Este estudio busca llenar esta brecha investigando la implementación de Unidades Didácticas Integradas (UDI) en un colegio privado de Managua durante el segundo semestre de 2022. A través de un enfoque de estudio de caso cualitativo, este proyecto explora las percepciones de los docentes sobre las UDIs, evalúa los impactos en el aprendizaje de los estudiantes e identifica los desafíos pedagógicos y logísticos enfrentados. Las preguntas de investigación incluyen: ¿Cómo perciben los docentes el proceso y la efectividad de las UDIs? ¿Qué impacto tienen las UDIs en el aprendizaje y la integración de conocimientos entre los estudiantes? ¿Cuáles son los principales desafíos operativos y pedagógicos que surgen durante la implementación de las UDIs?

Al investigar estos aspectos, este estudio no solo contribuirá a la literatura académica sobre prácticas pedagógicas interdisciplinarias, sino que también ofrecerá insights valiosos para educadores y administradores escolares sobre cómo diseñar y ejecutar unidades didácticas que promuevan un aprendizaje más integrado y relevante.

I. Diseño Metodológico

Basándonos en los conocimientos adquiridos y la revisión bibliográfica, se estableció el objetivo de investigación. Este proceso se compara con el menú de métodos disponibles, según Sautu (2003), y las decisiones tomadas se detallan en el presente diseño metodológico. El diseño metodológico se define como la serie de procedimientos que, articulados con la teoría, generan la evidencia empírica (Sautu et al., 2005).

1.1 Enfoque

Conforme al objetivo de esta investigación, se ha seleccionado un enfoque cualitativo que, según Flick (2012), se fundamenta en el principio epistemológico de la comprensión. Esto significa que el enfoque cualitativo busca comprender la visión de un sujeto o de sujetos diversos, el desarrollo de situaciones sociales tales como conversaciones, discursos y procesos de trabajo y las normas culturales o sociales relevantes a una situación específica (Flick, 2012, p. 41). En otras palabras, el enfoque cualitativo facilita la construcción de la realidad desde la perspectiva de los participantes y su diversidad, tratando a cada sujeto como un caso único que interactúa dentro de un contexto específico.

1.2 Método

El enfoque cualitativo facilita la adaptación de métodos (Flick, 2012) y, en esta investigación, se ha seleccionado el método de caso. Dicho método posibilita el abordaje de un proyecto desde múltiples perspectivas, destacando su complejidad y unicidad, lo cual contribuye a una comprensión exhaustiva del proyecto en estudio (Simons, 2011). Estas características están directamente alineadas con el objetivo de la investigación.

1.3 Fuentes de información

Como fuentes de información, se seleccionaron a las docentes que participaron en la prueba piloto, quienes actuaron como informantes clave, y a los documentos generados, tales como el diseño de las unidades didácticas integradas, las minutas de reunión y las guías de observación de aula. La Tabla 1 presenta la información de las docentes.

Tabla 1

Información general de las docentes

<i>Pseudónimo</i>	<i>Información</i>
Marcela	• Materia: Lengua y Literatura • Formación inicial: Licenciada en pedagogía con mención en lengua y literatura hispánica • Tiempo de laborar en el centro: tres años
Lilliam	• Materia: inglés • Formación inicial: Licenciada en pedagogía con mención en inglés como lengua extranjera • Tiempo de laborar en el centro: un semestre
Tatiana	• Materia: Geografía Humana • Formación inicial: Licenciada en Historia • Tiempo de laborar en el centro: dos años
Nancy	• Materia: Microeconomía • Formación inicial: Licenciada en pedagogía con mención en Ciencias Sociales • Tiempo de laborar en el centro: dos años

1.4 Técnicas e instrumentos

Para la recolección de los datos empíricos, se decidieron utilizar dos técnicas: la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La entrevista semiestructurada "trata de entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido de los sujetos" (Kvale, 2011, p. 34), proporcionando "acceso único al mundo vivido de los sujetos, quienes describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones" (Kvale, 2011, p. 32). Como instrumento, se diseñó un cuestionario que, una vez revisado y validado por una experta, consta de 22 preguntas. Por su parte, el análisis documental

permite obtener datos del evento en estudio cuando este ya no puede ser observado directamente, proporcionando trasfondo y contexto (Bowen, 2009).

1.5 Procedimientos

Los investigadores contactaron a las autoridades académicas del centro para solicitar permiso para investigar la experiencia del equipo docente con respecto al proceso de innovación curricular llevado a cabo durante el segundo semestre de 2022. Las autoridades facilitaron el contacto con las docentes, a quienes se les explicó el alcance de la investigación y que expresaron su consentimiento informado para participar en ella. Las entrevistas, que se realizaron mediante videollamadas y fueron grabadas, se programaron adecuadamente. Tras finalizar las cuatro entrevistas, se procedió a transcribirlas. Las autoridades escolares proporcionaron los documentos generados desde la implementación de las Unidades Didácticas Integradas.

Para el análisis de las entrevistas y documentos, se realizó un análisis de contenido siguiendo el proceso de codificación propuesto por Hernández-Sampieri et al. (2014). Este método implica inicialmente una codificación abierta, donde se leen los segmentos de texto para localizar unidades de información y asignarles categorías y códigos, proceso del cual se identificaron nueve categorías. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), este es seguido por un segundo nivel de codificación, la codificación axial, donde las categorías se agrupan en temas más amplios que agrupan los resultados.

El análisis de datos no requirió el uso de programas computacionales de análisis cualitativo. En su lugar, la reflexión continua y la categorización manual permitieron un análisis organizado y colectivo a medida que se recopilaban las respuestas de las docentes. Para ello, se emplearon matrices y esquemas organizativos, gestionados a través de Google Drive y Microsoft Word, que facilitaron la comparación de datos y su categorización.

II. Discusión de resultados

A continuación, desde los tres temas surgidos en el proceso de codificación de los datos empíricos, se presenta el análisis de la experiencia de las cuatro docentes en la implementación de las Unidades Didácticas Integradas.

2.1 Prácticas docentes

Las prácticas docentes son “el conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes en función de determinados propósitos formativos” (Montes et al., 2017, p. 300). Las autoras señalan que el estudio de las prácticas docentes incluye la planificación, la concreción, la evaluación y el impacto formativo.

2.2 Proceso de Planificación

En la planificación de las Unidades Didácticas Integradas se identifican dos fases críticas: el Diagnóstico Previo y el Diseño. La primera fase implica evaluar las capacidades, destrezas y experiencias previas tanto en el trabajo con unidades didácticas como con el tema específico a tratar, además de analizar las normas, recursos y actividades planificadas de la institución educativa (Torres, 2006). Sin embargo, según los documentos revisados y los testimonios de las docentes, esta fase no se llevó a cabo efectivamente.

La segunda fase, el Diseño de la Unidad Didáctica, implica seleccionar metas educativas y tópicos, elaborar un plan de trabajo y detallar los recursos y estrategias didácticas como un proceso secuencial (Torres, 2006). No obstante, en la experiencia de Marcela, Lilliam, Tatiana y Nancy, este proceso no se desarrolló de manera secuencial, sino más bien de forma dialógica, integrando diferentes elementos durante la planificación. Las reuniones planificadas facilitaron discusiones detalladas para vincular diferentes materias, permitiendo así iniciar el diseño de la Unidad Didáctica. Durante estas sesiones, se seleccionaron competencias, contenidos, metodologías de aprendizaje y materiales de consulta, lo cual culminó en un diseño colaborativo de las unidades.

La documentación de la planificación refleja que se compartieron competencias comunes a lo largo del semestre. En la clase de inglés, por ejemplo, se incluyó la lectura de material bibliográfico de Geografía Humana y Microeconomía, y se desarrollaron actividades como fichas de vocabulario, resúmenes, organizadores gráficos, discusiones en clase y debates. En Lengua y Literatura, la planificación mostró una conexión con la clase de Geografía y revisión histórica, iniciando con una investigación guiada sobre diversos períodos literarios y cómo la literatura producida responde a contextos históricos y sociales.

Para las clases de Geografía Humana y Microeconomía, se aplicó el método de caso en tres de sus cinco unidades, permitiendo a los estudiantes analizar fenómenos desde dos perspectivas disciplinarias. Se examinaron casos como las migraciones y sus desafíos económicos, así como la exclusión de los pueblos originarios en Guatemala y Sudáfrica. Este enfoque interdisciplinario facilitó la comprensión de los desafíos de la interculturalidad en el contexto nicaragüense, integrando contenido de manera que los estudiantes pudieran abordarlo desde al menos dos áreas de conocimiento, sin perder relevancia y siguiendo las recomendaciones propuestas (Torres, 2006). Esta metodología de planificación destaca por su enfoque innovador, alentando la integración de disciplinas y promoviendo un aprendizaje centrado en el estudiante que se evalúa desde diversas perspectivas.

2.3 *Proceso de Concreción*

Antes de implementar las Unidades Didácticas Integradas, se organizó una reunión con los estudiantes de noveno grado, seguida de otra con sus padres. Las actas de ambas reuniones muestran que el objetivo fue explicar cómo cambiaría el desarrollo de las clases en las cuatro materias implicadas. Las actas también destacan el énfasis en la responsabilidad de los estudiantes de realizar las lecturas previas y participar activamente en clase. Estas observaciones anticiparon desafíos, ya que los docentes observaron que algunos estudiantes no realizaban las lecturas asignadas y que la timidez del grupo generaba debates superficiales.

Los docentes reflexionan que la falta de lectura por parte de los estudiantes se debe a la insuficiente promoción del hábito lector. Observan que pocos estudiantes leen por placer y que muchos solo lo hacen bajo supervisión en clase. Según Bourdieu (2011), los libros son ejemplos de capital cultural objetivado; sin embargo, en el contexto escolar, parecen tener una relación débil con el capital cultural incorporado. Los libros de lectura están almacenados en una sala de recursos a la que los estudiantes no tienen acceso, siendo retirados por los docentes de lengua y literatura según el programa académico. Rivas (2020) señala que una práctica docente común en este colegio es el uso exclusivo de libros de texto como única fuente de información, lo que limita la exposición de los estudiantes a diversas fuentes. Por lo tanto, como indican los docentes, promover la lectura debería ser una práctica extendida a todas las modalidades educativas del colegio, lo que facilitaría la implementación de las actividades en las Unidades Didácticas Integradas.

A pesar de la falta de hábito lector, los docentes coinciden en que el desarrollo de las Unidades Didácticas Integradas les permitió fomentar la lectura analítica y comprensiva. Marcela, profesora de Lengua y Literatura, señala que estas unidades fueron exitosas porque permitieron a los estudiantes reconocer el valor de la literatura en la historia, vinculando temas literarios con procesos sociales y humanos.

En cuanto a la timidez de los estudiantes, las actas indican que los docentes acordaron promover la expresión oral, considerándola esencial para la competencia lingüística. Se ajustó la planificación para incluir más actividades que requirieran participación oral. Se observó que los docentes no deberían compensar la falta de participación de los estudiantes, sino permitir silencios hasta que ellos intervinieran. Además, se autorizó extender las clases para asegurar la participación de todos.

En la planificación de Geografía Humana y Microeconomía se adoptó el método de caso, que según Lacosta (2012), permite un estudio holístico y significativo de los eventos. Los casos en las unidades uno, dos y cuatro fueron desarrollados por Tatiana con aportes de Nancy. A pesar de los desafíos iniciales debido a la falta de experiencia en esta metodología, se realizó una formación docente insuficiente, según Díaz-Barriga (2006).

2.4 Evaluación de los aprendizajes

Para Marcela, Lilliam, Tatiana y Nancy, la implementación de las Unidades Didácticas Integradas transformó sus métodos de evaluación. Anteriormente, los boletines escolares se entregaban cada bimestre, y las calificaciones, que oscilaban entre cero y cien, se obtenían sumando una serie de evidencias de aprendizajes y exámenes. Con la nueva metodología, se comenzó a acumular cincuenta puntos en cada bimestre. Según Valenzuela (2018), una evaluación centrada únicamente en cuantificar puede distorsionar el proceso de enseñanza-aprendizaje al enfocarse en la calificación. Este cambio a reportes semestrales redujo la presión sobre las docentes por cuantificar el desempeño estudiantil.

El cambio de frecuencia en la entrega de reportes también fomentó una aproximación a la evaluación como un proceso de aprendizaje continuo, una idea propuesta por Santos (2016). Las docentes observaron que, con más tiempo entre reportes, podían ofrecer retroalimentación más efectiva y realizar evaluaciones formativas. Sin embargo, es importante mencionar que no siempre se logró un impacto positivo con la retroalimentación, especialmente cuando las docentes responsables de evaluar la misma evidencia tenían opiniones contradictorias, como ocurrió con la evaluación del blog.

En la evaluación del blog, Marcela se encargaba de los aspectos morfosintácticos, mientras que Tatiana evaluaba el análisis del estudiante respecto a los contenidos de Geografía Humana. Esta distribución de tareas, en lugar de ser complementaria, generó confusión entre los estudiantes debido a las expectativas divergentes de las docentes.

En contraste, la evaluación del método de caso demostró ser más efectiva cuando Tatiana y Nancy colaboraron para evaluar conjuntamente. Esta coordinación permitió un mejor acompañamiento de los estudiantes durante la investigación individual y facilitó ajustes basados en las discusiones sobre los avances y desafíos enfrentados por los estudiantes.

Un avance significativo en la evaluación fue el aumento en la transparencia. Los criterios de evaluación para cada evidencia de aprendizaje se definieron conjuntamente por las cuatro docentes y se plasmaron en instrumentos como listas de cotejo, escalas de rango y rúbricas. Estos instrumentos se compartieron al inicio del semestre en Google Classroom, lo que permitió a los estudiantes conocer de antemano cómo serían evaluados. Santos (2016) subraya que la diversidad de instrumentos de evaluación es crucial para garantizar su rigor.

A través de estas experiencias, se evidenció que la evaluación puede actuar como un catalizador del aprendizaje, condicionando el proceso educativo a medida que los estudiantes se adaptan a los criterios establecidos. A pesar de que el grupo de estudiantes era inicialmente tímido y participaba poco, las evaluaciones que requerían intervención

oral fomentaron una mejora tanto en la calidad como en la cantidad de sus participaciones. Esta adaptación a los criterios evaluativos permitió a los estudiantes desarrollar significativamente su capacidad de expresión.

2.5 Efecto en los procesos formativos

Desde la perspectiva de las docentes, la implementación de las Unidades Didácticas Integradas tuvo un impacto positivo en los estudiantes. Las actividades de investigación sobre períodos literarios y el trabajo individual durante el Método de Caso fomentaron la habilidad de los estudiantes para investigar, ayudándoles a establecer criterios para seleccionar fuentes confiables. Los principales recursos de aprendizaje utilizados en estas unidades fueron textos y videos, que permitieron a los estudiantes contrastar y complementar la información. Aunque algunos estudiantes no siempre realizaban las lecturas con anticipación, dedicar tiempo en clase para esta actividad mejoró significativamente su capacidad de lectura analítica y comprensiva, tanto en español, su lengua materna, como en inglés, su segunda lengua.

La evaluación de los aprendizajes reveló una percepción positiva de los cambios implementados. Marcela observó que, al reducir la carga de trabajo, los estudiantes se mostraron más motivados y produjeron entregas de mayor calidad. Además, se registró una mejora sustancial en la participación oral de los estudiantes, quienes pasaron de responder a preguntas específicas a hacer intervenciones más extensas y, en algunos casos, de manera voluntaria. Algunos estudiantes incluso mejoraron su proyección vocal y su fluidez al hablar.

Un aspecto destacado que benefició el proceso formativo fue la motivación, tanto de las profesoras como de los estudiantes. Marcela notó que sus estudiantes disfrutaron más de las lecturas al comprender su relevancia en el contexto de la vida humana. Nancy apreció ver cómo sus estudiantes intentaban hacer conexiones, aunque reconoció que inicialmente les costó adaptarse, situación que mejoró notablemente en el décimo grado. Lilliam, por su parte, comentó que las clases de inglés se enriquecieron al integrar vocabulario y debates desde las áreas de Geografía Humana y Microeconomía, lo que enriqueció la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar en inglés.

2.6 Práctica interdisciplinar

2.6.1 Beneficios de interdisciplinariedad en el aula. Para Lilliam, profesora de inglés, la implementación de las Unidades Didácticas Integradas enriqueció el vocabulario de los estudiantes al expandirlo más allá de los temas comunes del enfoque de Lengua Extranjera (EFL), integrando una variedad de contextos. Las estructuras gramaticales, en lugar de enseñarse de forma aislada, se abordaron a través de

contenidos de Geografía Humana y Microeconomía, proporcionando a los estudiantes exposición a materiales complejos como lecturas, videos y audios con hablantes nativos. Según Lasagabaster y López (2015), este enfoque CLIL fomenta una enseñanza más naturalista del idioma.

Nancy, por su parte, destacó como principal beneficio el análisis de casos desde múltiples disciplinas como historia, geografía y economía. Su formación en pedagogía, centrada en ciencias sociales, inicialmente era muy disciplinar, pero enseñar a través de las Unidades Didácticas Integradas permitió a ella y a sus estudiantes adoptar una visión más amplia de las ciencias sociales, superando la división tradicional del currículo. Esta experiencia reafirma la observación de Carvalho y Yeoman (2018) sobre cómo la interdisciplinariedad mejora la comprensión de las relaciones entre diversas disciplinas.

Finalmente, Tatiana encontró que las estrategias utilizadas en las Unidades Didácticas Integradas facilitaron el aprendizaje estudiantil a través del análisis y la síntesis, procesos que permiten entender cómo los distintos elementos están interrelacionados. Siguiendo la taxonomía de Bloom, Altamar y Struen (2022), describen el análisis como la habilidad para descomponer un todo en partes y explorar sus conexiones, mientras que la síntesis involucra combinar esos elementos en un conjunto coherente y organizado.

Las experiencias compartidas por estas docentes evidencian los beneficios significativos de la interdisciplinariedad en el aprendizaje estudiantil, destacando su valor en la educación contemporánea.

2.6.2 Desafíos de la interdisciplinariedad en el aula. Uno de los desafíos principales en la implementación de las Unidades Didácticas Integradas fue manejar las frecuencias dispares entre las diferentes disciplinas. Por ejemplo, en el horario de noveno grado, las clases de inglés y Lengua y Literatura cuentan con cinco sesiones semanales, Geografía Humana con cuatro, y Microeconomía solo dos. Esta variación en la frecuencia requirió una coordinación más efectiva, especialmente cuando las actividades de una asignatura dependían de la comprensión de contenidos de otra.

Lilliam, profesora de inglés, señaló que los estudiantes tardaban más de lo esperado en completar las lecturas de Geografía Humana y Microeconomía. Esta demora afectaba a Tatiana y Nancy, quienes no podían comenzar actividades como la comparación de fuentes hasta que Lilliam finalizara sus sesiones, impactando más significativamente debido a la menor frecuencia de sus clases. Gimeno (2010) analiza cómo el currículo regula la enseñanza, asignando importancia a las disciplinas a través de la frecuencia de las clases, reflejando los intereses y modelos de la sociedad.

Además, la interdisciplinariedad supuso un cambio de paradigma para docentes y estudiantes, quienes tradicionalmente concebían el aprendizaje como un proceso disciplinar. Lilliam tuvo que reiterar las ventajas del nuevo enfoque interdisciplinario, explicando por qué era necesario leer en inglés los textos de Geografía Humana y

Microeconomía, aunque inicialmente esto causó confusión entre los estudiantes y sus familias.

Nancy enfrentó preguntas de los estudiantes sobre la relación entre los contenidos de Geografía Humana y Microeconomía, a lo que respondió explicando cómo ambas disciplinas permiten analizar fenómenos desde perspectivas diversas. Este desafío destaca la existencia de un currículum oculto que tradicionalmente promueve el aprendizaje desde una perspectiva disciplinaria aislada.

Las docentes, todas con una formación inicial con enfoque disciplinar, reconocieron que inicialmente se enseñó a tratar Historia, Geografía, Sociología y Economía como materias separadas. La formación tiene un impacto en la construcción de la identidad docente (Gajardo-Asbún, 2019 y Rivas, 2023), por lo que, para las profesoras, ser docente se vinculaba a la capacidad de enseñar su materia específica. Sin embargo, las Unidades Didácticas Integradas ofrecieron una oportunidad innovadora y motivadora, incentivándolas a aprender más y colaborar estrechamente con sus colegas.

2.7 Desarrollo de Competencias docentes

Las competencias docentes implican la habilidad de aplicar conocimientos de las ciencias de la educación y disciplinas afines en contextos educativos específicos (Castillo & Sequeida, 2019). En el análisis de las entrevistas realizadas como parte del proceso de evaluación de las Unidades Didácticas Integradas, se observó un fortalecimiento en tres competencias docentes esenciales: Trabajo en Equipo, Capacidad de Comunicación Oral y Escrita, y Capacidad de Aprender y Actualizarse. Estas competencias son consideradas genéricas y fundamentales en los programas de formación docente inicial en Latinoamérica (Castillo & Sequeida, 2018). La implementación de estas unidades didácticas contribuyó significativamente al desarrollo de estas habilidades de la siguiente manera:

Trabajo en equipo: La colaboración entre docentes de diferentes disciplinas fue crucial para la implementación efectiva de las Unidades Didácticas Integradas. Este proceso fomentó el trabajo en equipo al requerir coordinación y cooperación constante para integrar contenidos de manera coherente y efectiva.

Capacidad de Comunicación Oral y Escrita: La necesidad de comunicar conceptos complejos y coordinar actividades interdisciplinarias mejoró las habilidades de comunicación oral y escrita de los docentes. El diseño y la ejecución de las unidades implicaron la redacción de material didáctico y la interacción continua con estudiantes y otros docentes, promoviendo así una comunicación clara y efectiva.

Capacidad de Aprender y Actualizarse: Al enfrentar el desafío de integrar diversas disciplinas, los docentes necesitaron actualizar constantemente sus conocimientos y adaptarse a nuevas metodologías educativas. Este aspecto de las Unidades Didácticas

Integradas impulsó a los educadores a buscar formación continua y recursos adicionales para mejorar su práctica docente.

2.8 Trabajo en Equipo

Marcela observa que la implementación de las Unidades Didácticas Integradas cambió significativamente la perspectiva de trabajar de manera individual a funcionar como una unidad cohesiva. Este cambio se vio favorecido por la planificación colaborativa de las unidades y la asignación de un período de clase semanal dedicado exclusivamente a que las cuatro docentes pudieran reunirse para discutir avances y enfrentar dificultades. Sucari y Quispe (2019) definen la participación en la toma de decisiones como la inclusión del equipo en la distribución de tareas, permitiendo que todos aporten su perspectiva. Las minutas de estas reuniones semanales son testimonio de cómo el diseño colaborativo permitió realizar ajustes necesarios para atender las necesidades de los estudiantes.

Además, se practicaron otras dimensiones del trabajo en equipo como la colaboración, que Sucari y Quispe (2019) describen como el proceso de generar ideas o soluciones de manera conjunta, y la resolución de problemas, entendida como la capacidad de resolver inconvenientes de manera oportuna. Estas capacidades se ejercitaron durante las reuniones semanales al tratar las principales dificultades, como la renuencia de los estudiantes a leer el material de consulta previamente y su participación oral en clase. Las docentes acordaron implementar estrategias comunes para todas las materias, promoviendo una lectura más profunda y aumentando las oportunidades para la participación oral.

Un aspecto del trabajo en equipo que resultó ser una experiencia heterogénea fue la gestión de conflictos. Según Sucari y Quispe (2019), esta gestión implica la capacidad del equipo de explorar nuevas ideas a partir de las discrepancias sin que nadie resulte perjudicado. Lilliam menciona que las Unidades Didácticas Integradas fortalecieron el compañerismo, ya que permitieron compartir estrategias sobre el mismo grupo de estudiantes y sentirse más apoyadas. Por otro lado, Tatiana y Nancy, al enfrentar diferencias, optaron por compartir espacios de clase para fomentar la unidad. Sin embargo, no todos los conflictos se resolvieron satisfactoriamente; Marcela y Tatiana tuvieron desacuerdos persistentes sobre el nivel de apoyo adecuado para los estudiantes, lo que refleja los desafíos inherentes al trabajo en equipo.

La estrecha colaboración entre las docentes de inglés, Lengua y Literatura, Geografía Humana y Microeconomía ha sido esencial para el diseño e implementación de las Unidades Didácticas Integradas. Esta colaboración ha demostrado ser fundamental para manejar la complejidad de integrar la interdisciplinariedad en el currículo, subrayando la importancia del trabajo en equipo en entornos educativos complejos. Aunque este

proceso ha presentado desafíos, también ha proporcionado valiosas lecciones sobre la dinámica de equipo en contextos académicos.

2.9 Capacidad de comunicación oral y escrita

La implementación de las Unidades Didácticas Integradas requirió que las docentes seleccionaran competencias, contenidos, metodologías de aprendizaje y evaluación, documentando estos elementos en un trabajo escrito colaborativo. Tatiana y Nancy redactaron tres casos para el desarrollo de sus clases, y las cuatro docentes elaboraron conjuntamente los instrumentos de evaluación. Adicionalmente, el contar con más tiempo permitió que las docentes proporcionaran retroalimentación a los estudiantes de manera más frecuente, tanto oral como escrita, fortaleciendo sus propias habilidades comunicativas.

Nancy y Lilliam observaron un enriquecimiento notable en la competencia de comunicación oral y escrita. Nancy destacó que la comunicación fue un componente crucial para la implementación efectiva de las unidades. Además, la comunicación entre las docentes no se limitó a las reuniones de planificación semanales programadas, sino que también se extendió a través de varios canales y espacios. Nancy resalta el uso de WhatsApp como una herramienta fundamental para mantener una comunicación efectiva y flexible. Esta experiencia es consistente con los hallazgos de Mongiullot et al. (2017), quienes señalan que WhatsApp mejora la comunicación y facilita la monitorización de situaciones de aprendizaje, además de promover el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de conocimientos curriculares.

Lilliam encontró de gran valor la oportunidad de comunicarse directamente con sus colegas tanto en encuentros programados como en interacciones espontáneas durante los recesos o períodos de planificación. Estos momentos informales permitieron un intercambio de experiencias e ideas más inmediato, sin tener que esperar a las reuniones formales, favoreciendo la toma de decisiones colaborativas basadas en los aportes de sus colegas.

La asignación horaria de las docentes, que refleja una carga total de 40 horas semanales, incluye 19 horas con alumnos, 5 horas para el cuidado de recesos y 16 períodos de planificación. Esta distribución ofrece más períodos de planificación que los estipulados por la Ley de Carrera Docente, que establece 30 horas con alumnos y 10 horas de planificación. La disponibilidad de más tiempo para la planificación ha sido crucial para fomentar estos espacios de comunicación uno a uno entre docentes.

La implementación de las Unidades Didácticas Integradas ha demostrado un fortalecimiento significativo de la competencia docente en comunicación oral y escrita. La necesidad de articular con claridad las competencias, metodologías y evaluaciones, tanto de manera oral como escrita, ha sido crucial. La interacción constante y la

retroalimentación continua con los estudiantes han servido para reforzar estas habilidades vitales, las cuales son esenciales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque integrado no solo ha mejorado la capacidad de los docentes para comunicarse efectivamente en diferentes formatos, sino que también ha enriquecido su práctica pedagógica, facilitando un aprendizaje más dinámico y participativo para los estudiantes.

2.10 Capacidad de aprender y actualizarse

La implementación de las Unidades Didácticas Integradas requirió que las docentes seleccionaran competencias, contenidos, metodologías de aprendizaje y evaluación, documentando estos elementos en un trabajo escrito colaborativo. Tatiana y Nancy redactaron tres casos para el desarrollo de sus clases, y las cuatro docentes elaboraron conjuntamente los instrumentos de evaluación. Adicionalmente, el contar con más tiempo permitió que las docentes proporcionaran retroalimentación a los estudiantes de manera más frecuente, tanto oral como escrita, fortaleciendo sus propias habilidades comunicativas.

Nancy y Lilliam observaron un enriquecimiento notable en la competencia de comunicación oral y escrita. Nancy destacó que la comunicación fue un componente crucial para la implementación efectiva de las unidades. Además, la comunicación entre las docentes no se limitó a las reuniones de planificación semanales programadas, sino que también se extendió a través de varios canales y espacios. Nancy resalta el uso de WhatsApp como una herramienta fundamental para mantener una comunicación efectiva y flexible. Esta experiencia es consistente con los hallazgos de Mongiullot et al. (2017), quienes señalan que WhatsApp mejora la comunicación y facilita la monitorización de situaciones de aprendizaje, además de promover el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de conocimientos curriculares.

Lilliam encontró de gran valor la oportunidad de comunicarse directamente con sus colegas tanto en encuentros programados como en interacciones espontáneas durante los recesos o períodos de planificación. Estos momentos informales permitieron un intercambio de experiencias e ideas más inmediato, sin tener que esperar a las reuniones formales, favoreciendo la toma de decisiones colaborativas basadas en los aportes de sus colegas.

La asignación horaria de las docentes, que refleja una carga total de 40 horas semanales, incluye 19 horas con alumnos, 5 horas para el cuidado de recesos y 16 períodos de planificación. Esta distribución ofrece más períodos de planificación que los estipulados por la Ley de Carrera Docente, que establece 30 horas con alumnos y 10 horas de

planificación. La disponibilidad de más tiempo para la planificación ha sido crucial para fomentar estos espacios de comunicación uno a uno entre docentes.

La implementación de las Unidades Didácticas Integradas ha demostrado un fortalecimiento significativo de la competencia docente en comunicación oral y escrita. La necesidad de articular con claridad las competencias, metodologías y evaluaciones, tanto de manera oral como escrita, ha sido crucial. La interacción constante y la retroalimentación continua con los estudiantes han servido para reforzar estas habilidades vitales, las cuales son esenciales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque integrado no solo ha mejorado la capacidad de los docentes para comunicarse efectivamente en diferentes formatos, sino que también ha enriquecido su práctica pedagógica, facilitando un aprendizaje más dinámico y participativo para los estudiantes.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos en el segundo semestre de 2022, se identificaron tres temas principales: prácticas docentes, interdisciplinariedad y desarrollo de competencias docentes. Estas son las conclusiones derivadas de la experiencia de las cuatro docentes involucradas en la prueba piloto:

Las prácticas docentes se caracterizaron por una planificación colaborativa, que facilitó la creación de unidades didácticas integradas y el uso de diversos recursos y actividades de aprendizaje activo. La evaluación se llevó a cabo de manera transparente, frecuentemente como un esfuerzo conjunto, lo cual mejoró el aprendizaje de los estudiantes y permitió identificar las competencias estudiantiles que requieren mejora.

Aunque inicialmente la interdisciplinariedad presentó desafíos significativos para los docentes y causó confusión entre los estudiantes, la fase de ejecución reveló sus beneficios. Tanto docentes como estudiantes experimentaron una mayor motivación y enriquecimiento a medida que se integraban diferentes materias, lo que mejoró la dinámica de aprendizaje y enseñanza.

Las competencias docentes genéricas como el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, y la capacidad de aprender y actualizarse se fortalecieron significativamente. La planificación, desarrollo y evaluación conjunta de las clases fomentaron una transición de enfoques individuales a un trabajo unificado y colaborativo. La comunicación efectiva, tanto personal como a través de medios electrónicos, fue crucial para el intercambio de ideas y experiencias, mientras que la retroalimentación continua entre los docentes facilitó la identificación de áreas de mejora y oportunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Altamar, A.F., & Struen, J.J. (2022). *Didáctica de la historia mediada por la taxonomía de Bloom*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Corporación Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/9489>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social* (1ra ed). Siglo Veintiuno editors.
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27 – 40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Carvalho, L., & Yoeman, P. (2018). Framing learning entanglement in innovative learning spaces: Connecting theory, design and practice. *British Educational Research Journal*, 44 (6), 1120 - 1137. <https://doi.org/10.1002.berj.3483>
- Castillo, P., & Sequeida, R. (2019). Competencias pedagógicas en la formación inicial docente. *Revista electrónica de investigación en docencia universitaria*, 1 (1), 160 – 184. <https://doi.org/10.54802/r.v1.n1.2019.3>
- Díaz – Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ra Ed.). Morata.
- Gajardo-Asbún, K.P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10 (18), 79 – 93. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Gimeno, J. (2010). Capítulo primero: ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Hasanova, L. (2021). The main direction of the application of pedagogical innovations in modern times and the role of teachers in the activity. *Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará*, 6 (3), 1 - 20. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.5347>
- Hernández - Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw–Hill Education.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata
- Lacosta, I. (2012). *Las ciencias en el aula: aprendizaje basado en estudio de casos*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Lasagabaster, D. & López, R. (2015). The impact of Type of Approach (CLIL versus EFL) and Methodology (Book-Based versus Project Work) on Motivation. *Porta*
- Pág. | 149

- Linguarum*, (23), 41 – 57.
[https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/3%20%20David%20La sagabaster.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/3%20%20David%20La%20sagabaster.pdf)
- Monguillot, M., González, C., & Guitert, M. (2017). El WhatsApp como herramienta para la colaboración docente. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 8 (44), 56 – 62. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147891/1/5807534.pdf>
- Rivas, E.M. (2020). Implementación del Desarrollo Curricular Basado en la Escuela: Un estudio de caso. [Tesis de Maestría, Universidad Centroamericana].
- Rivas, E.M. (2023). Identidad docente del profesorado de educación primaria: estado del conocimiento en SciELO y DOAJ (2012-2022). *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1820
- Santos, M.A. (2016). Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje. NARCEA, S.A. de Ediciones
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y método de investigación*. Ediciones Lumiere.
- Sautu, R, Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/29590/mod_resource/content/1/Manual-de-Metodologia-R-Sautu.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sucari, W., & Quispe, J. (2019). Trabajo docente en equipo y su relación con los compromisos de gestión escolar en educación secundaria. *Revista Innova Educación*, 1 (2), 156 – 171. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.002>
- Torres, J. (2006). Elaboración de unidades didácticas integradas. En *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (5ta Ed.), (pp. 220 – 264). Ediciones Morata
- Valenzuela, T. (2018). *Análisis de un modelo de las prácticas evaluativas en relación con los modelos pedagógicos, las concepciones de evaluación del aprendizaje y las estrategias evaluativas utilizadas por las y los docentes en la Universidad Centroamericana de Nicaragua en 2016*. [Tesis de Doctorado, Universidad Estatal a Distancia]. Repositorio Institucional de la Universidad Estatal a Distancia. <https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1789>