

# Los Proyectos Interdisciplinarios de Módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social de la UPV/EHU.

*Interdisciplinary Projects Module: An innovative experience in Social Education degree from the UPV / EHU*

**Itziar Rekalde Rodríguez**

**Begoña Martínez Domínguez**

**J. Inazio Marko Juanikorena**

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

## Resumen

En este artículo se presenta una experiencia de innovación que se ha articulado, en el seno de un diseño curricular a través de módulos, al objeto de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están desarrollando en la Facultad de F<sup>a</sup> y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. El marco de innovación aprovecha la oportunidad surgida con la configuración de los nuevos planes de estudio para su convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El contexto más amplio en el que se enmarca esta experiencia, es el de los cambios organizativos, curriculares y culturales, que está suponiendo la realización de un diseño modular de las nuevas titulaciones de grado (Pedagogía y Educación Social), trabajando en equipos docentes coordinados y contando con el apoyo institucional de la UPV/EHU. La innovación concreta que se presenta, describe minuciosamente uno de los siete módulos que componen la nueva titulación del Grado en Educación Social, y subraya la labor desplegada por el equipo docente que imparte las cinco materias que conforman el módulo en las dos lenguas oficiales: euskara y castellano, al planificar, desarrollar y evaluar la actividad interdisciplinar que les compete de manera coordinada.

En este trabajo se reflexiona respecto a las posibilidades que la estructura modular ofrece para acometer un cambio real en la cultura de la práctica docente, y a cómo gestionar factores clave que garanticen el tránsito a un modelo docente activo, participativo y colaborativo.

**Palabras clave:** Innovación docente, universidad, sistema modular, metodologías activas, interdisciplinariedad, equipo docente.

## Abstract

This paper presents an innovative approach to improving teacher quality that is being developed at the Faculty of Philosophy and Educational Sciences of the UPV / EHU, taking the opportunity arose with the configuration of the new curricula for their convergence in the European Higher Education Area.

It is framed in the broader context of organizational change, curriculum and cultural, that is assuming the implementation of a modular design of the new degree (Education and Social Education), working in teams coordinated and with the institutional support of the UPV. The concrete innovation is presented, describes one of the seven modules of the new degree of Social Education, and underlines the work done by the faculty team who teach the five subjects that make up the module in the two official languages: Basque and Spanish, because they must plan, develop and evaluate the interdisciplinary activity in a coordinated manner.

We reflect in this paper on the potential that the modular structure offers to undertake real change in the culture of teaching practice, and how to manage key factors to ensure the transition to a teaching model active, participatory and collaborative.

**Key words:** Teaching innovation, University, modular system, active methodologies, interdisciplinary, team teaching.

## Introducción

La universidad está en continua transformación como reflejo de la sociedad y de un mundo de cambios permanentes; de *modernidad líquida* que se caracteriza por la fluidez y movilidad de sus relaciones y vínculos (Bauman, 2003).

En dicho contexto, al sistema universitario se le plantea un reto tan atractivo como difícil: transitar de un modelo de docencia centrado en la enseñanza, a otro que gire respecto a los procesos de aprendizaje, donde el alumnado sea capaz de plantearse preguntas, investigar, seleccionar y organizar información, analizar datos, extraer conclusiones, expresarse adecuadamente, etc. Todo ello con la intención última de que la formación universitaria sirva para que en el estudiante se promueva su disposición a implicarse de manera responsable en el ejercicio de su profesión y también como miembro de una ciudadanía activa (Martínez & Payà, 2007). Estamos, por tanto, refiriéndonos a un reto tan importante que implica un cambio formal y organizativo del sistema universitario, pero sobre todo un cambio de cultura docente (Rekalde et. al., 2011).

Por otra parte, a estas alturas del discurso, tenemos indicadores suficientes para poder afirmar: que la respuesta a los principales desafíos que se le plantean a la universidad pasa por la mejora de la coordinación de todos los agentes que interactúan en los procesos de cambio. Que las reformas legislativas suelen tener un impacto muy limitado en la mejora de las estrategias docentes (San Fabián, 2011). Que la formación que necesita el profesorado para abordar la innovación y mejora de la calidad de su docencia no produce por sí sola los efectos deseados cuando se aborda sólo en clave individual (Martínez & Viader, 2008), y que son necesarios programas que incidan en el ámbito institucional (Gibbs, 2004). Que los cambios comunes que ha de realizar todo el sistema en su conjunto han de encontrar su concreción práctica respetando la flexibilidad y autonomía necesarias en los contextos de cada centro y titulación. Y que la mejora de la calidad de la enseñanza es dependiente de cada centro y es ahí donde el liderazgo pedagógico de la institución adquiere mayor relevancia.

Siendo conscientes de los aspectos mencionados, en la Facultad de FICE de la UPV/EHU, contexto institucional en el que se enmarca la experiencia que se presenta, la implantación de los nuevos grados de Pedagogía y Educación Social (E.S a partir de ahora) no se ha planteado como un mero cambio de plan de estudios (Buela-Casal & Teva, 2011), sino como la oportunidad para integrar en un mismo proceso cambios de tipo organizativo, curricular y de formación, en vistas a una *reconstrucción* de dichas titulaciones. De ahí la importancia que ha tenido poder contar con un modelo de coordinación docente desde el diseño del proyecto de grado, en el modelo de organización curricular que actualmente tienen las nuevas titulaciones.

En ese sentido, desde el inicio del cambio se vio la necesidad de diseñar contextos de trabajo y relaciones profesionales entre docentes que permitieran realizar de forma colaborativa el proceso del diseño, desarrollo, implementación y evaluación del nuevo currículum. Al mismo tiempo, se vio la necesidad de encontrar un sistema de organización que articulara las diferentes estructuras que se fueran creando para apoyar, estimular y coordinar el trabajo realizado por el profesorado, de cara a la incorporación de las innovaciones docentes que se fueran poniendo en

práctica en el aula. Y para que esto sea posible, se han ido tomando diferentes decisiones organizativas y curriculares que, en la línea de los resultados de las investigaciones producidas en las últimas décadas, nos están permitiendo constatar cómo las innovaciones de los diseños curriculares, la mejora de los aprendizajes del alumnado y la calidad del profesorado y de la enseñanza pueden verse potenciadas o limitadas por las condiciones organizativas y el liderazgo pedagógico del propio centro (Fernández & Palomares, 2010; Bolívar, 2012).

Tomando como telón de fondo los cambios que se están realizando en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco en tres aspectos claves –diseño modular de la titulación, equipos docentes coordinados y diseño de actividades interdisciplinarias modulares–, se presenta la experiencia desarrollada durante el curso 2011-12 en el módulo IV del Grado de Educación Social. Experiencia que en nuestra opinión puede servir de ejemplo sobre cómo la incorporación de nuevas titulaciones puede ser una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, cuando en la misma se integran cambios de tipo curricular, organizativo y cultural.

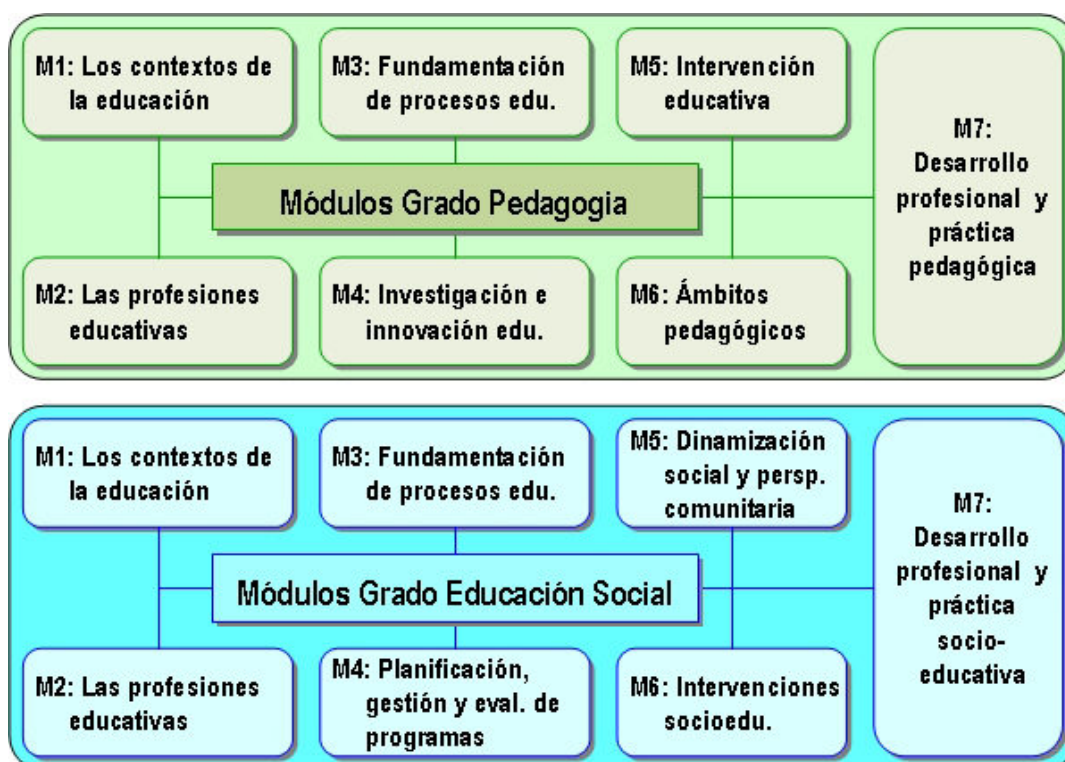
### **La gestión organizativa del cambio en las nuevas titulaciones, como contexto facilitador de la innovación realizada.**

Habría que subrayar en primer lugar, la visión que subyace en el planteamiento realizado en la Facultad, en la que las nuevas titulaciones de Grado de Pedagogía y E.S. son entendidas a modo de *proceso constructivo*; lo cual conlleva una función aglutinante, donde desarrollar el proyecto implica participar o colaborar de forma más o menos explícita en algo compartido (Rué & Lodeiro, 2010). En este sentido, es importante señalar que, en vistas a gestionar el cambio, en los pasos dados inicialmente para la definición del Procedimiento de Coordinación desde un principio se tuvo en cuenta como criterio básico de organización y gestión del proceso la importancia de implicar y participar con los diferentes agentes de la Facultad en las decisiones y contenidos de los cambios. Para ello, las propuestas se oficializaron en Junta de Facultad desde donde se crearon grupos de trabajo específicos, a la vez que se contó con los y las directores y directoras de los departamentos con los que se consensuaron propuestas de responsabilidades, que a su vez se ratificaron en Junta de Facultad, donde también se aprobaron los procedimientos diseñados. Una vez aprobadas las titulaciones y la organización de los equipos docentes para su desarrollo, el proceso más innovador del cambio se está realizando a través del trabajo de planificación, puesta en marcha y evaluación de una *Actividad Interdisciplinar* en cada cuatrimestre, realizada por los equipos docentes de cada módulo. Para entender mejor en que consiste cada uno de los aspectos señalados, nos detendremos a explicarlos brevemente en los siguientes apartados.

### **La apuesta institucional por una estructura modular de las titulaciones.**

Tomando como referente los perfiles de graduado y las salidas profesionales previstos para las nuevas titulaciones, desde el inicio del cambio en la Facultad se optó por la realización de su diseño siguiendo un modelo de planificación curricular basado en *módulos de materias* (Imaz, Marko, Orcasitas & Etxeberria, 2011). La apuesta realizada se justificó en aquel momento desde la visión de la coherencia global de la propuesta docente, entendiendo que favorece la interconexión entre materias, facilita la coordinación entre las mismas y dificulta el aislamiento o solapamiento de asignaturas, dentro del marco de un escenario facilitador de la formación en y del centro (Zabalza, 2004).

Concretamente y como se puede visualizar en la figura n.1, los dos nuevos Grados de Pedagogía y Educación Social de la UPV/EHU, se han articulado con una estructura de tipo modular, en la que las dos titulaciones comparten los tres primeros módulos. Cada titulación consta de siete módulos cuatrimestrales obligatorios, repartidos dos en cada uno de los tres primeros cursos y uno en el cuarto; unas asignaturas optativas de salida y el trabajo de Fin de Grado. Cada uno de los módulos se ha definido en base a tres elementos: 1) la coherencia curricular interna de las materias, 2) las competencias a desarrollar en el mismo, y 3) la *Actividad Interdisciplinar de Módulo* (AIM) que lo articula y a través de la cual el alumnado demuestra las competencias definidas en cada módulo.



Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2009a y 2009b.

**Figura n.1:** Estructura modular Grados de Pedagogía y Educación Social UPV/EHU

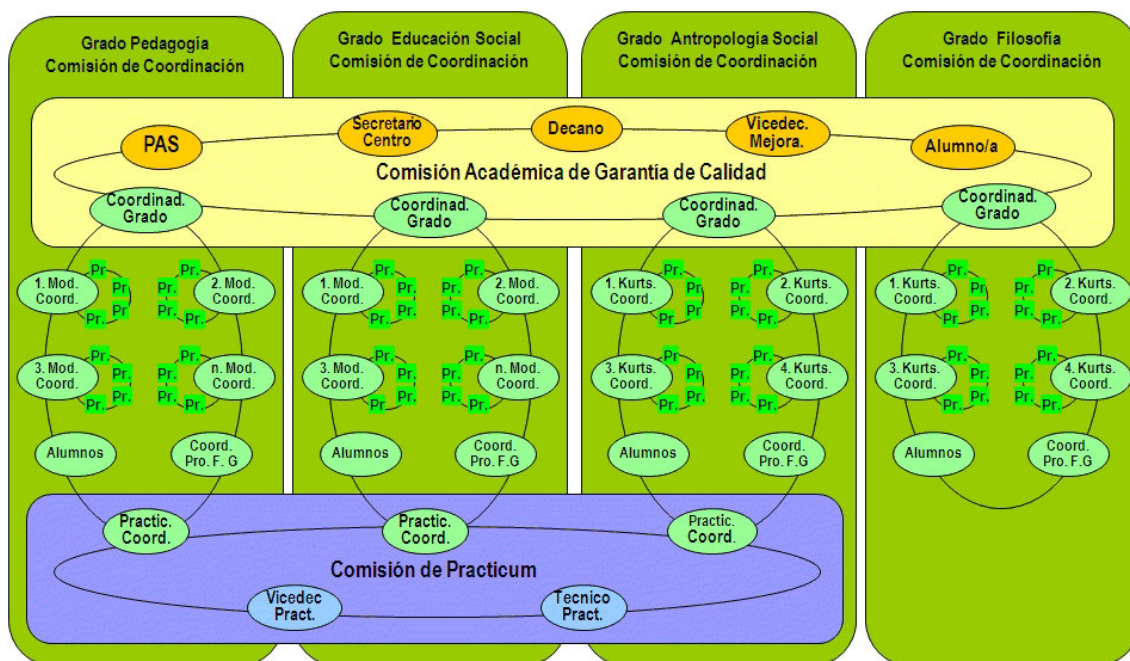
Tal y como aparece diseñado en las Memorias de las Titulaciones, el enfoque inicial de la estructura de módulos, ha sido el punto de partida sobre el que posteriormente está trabajando cada equipo docente, para concretarlo, desarrollar los

contenidos y dotarlo de dinámicas metodológicas operativas. Además, los cambios realizados desde el diseño de los proyectos hasta la coordinación docente que guía su puesta en marcha han sido posibles en la medida en que se ha ido aplicando un nuevo modelo de organización y gestión del cambio, acorde con la estructura modular adoptada.

Por todo ello, cabe afirmar que la puesta en marcha de las nuevas titulaciones, está suponiendo en este centro, un cambio organizacional importante que afecta a las personas (profesorado), al modo de relacionarse entre ellas para mejorar la organización de la docencia, y a la propia cultura y sistema de gestión de la facultad. Aunque como todo proceso de cambio organizacional, también éste implica recorrer un camino con incertidumbre en el que se pueden identificar diferentes fases ya conocidas en otros procesos, pasando desde la fase de descristalización, por la de movimiento, para llegar a una nueva de recristalización (Collerette & Delisle, 1982; Lewin, 1947) en la que el cambio esté asimilado e instaurado. De manera que en el camino iniciado, actuarán toda una serie de factores contrapuestos que, en función de cómo se gestionen y que impulso adquieran, determinarán la cualidad y el valor del cambio planteado.

### **El trabajo coordinado en equipos docentes de módulo**

Como cabe imaginar, la estructura mencionada ha supuesto un cambio importante en la organización de la docencia a lo largo de la titulación. Por ello, al inicio de su puesta en marcha, se definió un *Procedimiento específico de Coordinación de la Actividad Docente de Grado*, en el que se establece la sistemática para coordinar la actividad docente, tanto en lo que se refiere a la programación de las asignaturas como a su desarrollo (Marko, Orcasitas, Pérez-Sostoa & Arrieta, 2011), y en base al cual se han ido posteriormente constituyendo progresivamente los diferentes equipos de coordinación.



Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2010.

**Figura n.2:** Procedimiento específico de Coordinación de la Actividad Docente de Grado

Los equipos docentes pueden adoptar diferentes formas en función de los objetivos que persigan y los contextos en los que desarrollen su actividad (Martinez & Viader, 2008). Según estos autores, la configuración de la actividad docente basada en equipos docentes pretende que “los miembros del equipo, en especial el profesorado, revise su práctica de forma sistemática y continua; también tiene como objetivo integrar las tecnologías de la información, documentación en los procesos de docencia y aprendizaje, incorporar innovaciones y experiencias exitosas en su ámbito docente de forma natural y habitual y permitir un seguimiento, evaluación y mejora de la calidad” (p. 230). En la propuesta de los referidos autores, se entiende equipo docente como “unidad de trabajo docente interdisciplinar referida a una materia, conjunto de asignaturas o módulos” (p. 230).

Por otro lado, en el programa denominado *EHUNDU* (término en euskara que significa *tejer*) impulsado por la UPV/EHU con el objetivo principal de apoyar a los centros en el desarrollo curricular de las titulaciones, se define al equipo docente activo como “grupo de profesores de asignatura, curso o módulo, que imparte docencia a un grupo de alumnos/as durante un espacio temporal concreto y que, en lo que respecta a este indicador, desarrolla de forma cooperativa la evaluación de las competencias transversales de ese curso/módulo” (UPV/EHU, 2010, p. 19). Esta definición se ha planteado con un claro sentido estratégico, de modo que sean las competencias transversales el denominador común que active el trabajo del equipo docente, teniendo presente que el vínculo es a través de la evaluación cooperativa de las mismas. En esta línea, y tomando como referente las definiciones mencionadas, en las titulaciones de Pedagogía y E.S. de la Facultad de FICE de la UPV/EHU se entiende que equipo docente *lo constituye todo el profesorado que tiene la responsabilidad de alguna de las materias que conforman cada módulo y tiene como principal función y tarea común diseñar, desarrollar y evaluar la Actividad Interdisciplinar de Módulo.*

En este proceso de cambio para la implantación de los nuevos grados de Pedagogía y E.S. en la Facultad de FICE, cada equipo docente, desde su autonomía y autogestión, está construyendo el módulo que le corresponde a partir de lo establecido en la Memoria de Titulación, y sobre la experiencia y el aprendizaje adquirido en los módulos anteriores. En dicho proceso es constante la comunicación y la cooperación no sólo dentro de cada equipo docente de módulo, sino también entre los diferentes módulos. Tanto la cooperación como la comunicación intra e inter modular resultan ser piezas clave para la puesta en marcha de cada módulo concreto y para el desarrollo y la mejora de la titulación en su conjunto (Ainscow et. al., 2001). Importantes son también las responsabilidades asignadas a los docente, a los equipos y a las personas que asumen la coordinación en cada módulo, y que en síntesis son las siguientes:

Respecto al profesorado de Módulo:

- Constituir el Seminario Interdisciplinar del Módulo.
- Proponer entre los/as profesores con docencia en el módulo al/la Coordinador/a del mismo.
- Participar de forma activa en las reuniones y labores de coordinación del Seminario Interdisciplinar del módulo.

En cuanto al equipo del Seminario Interdisciplinar del Módulo:

- Analizar el contenido del programa formativo del módulo para detectar posibles lagunas o duplicidades.
- Elaborar la programación de actividades de coordinación para el módulo.
- Elaborar y coordinar las actividades interdisciplinarias del módulo.
- Garantizar la homogeneidad en el contenido, sistema de evaluación y las actividades entre las distintas asignaturas.

La coordinación general dentro del módulo se lleva a cabo a través de los siguientes mecanismos:

- Reuniones de planificación. Cuyos propósitos son: 1) Revisar la relación entre competencias del módulo, con competencias específicas y el sentido y desarrollo de la tarea articuladora del módulo, 2) Preparar un cronograma de secuencia de tareas para todo el módulo, 3) Diseñar los materiales necesarios (guías orientativas, artículos, documentos varios...) y estrategias didácticas para afrontar la tarea articuladora desde el punto de vista metodológico y de contenido expreso, 4) Construir en coherencia con los elementos anteriores el proceso de seguimiento y evaluación de la coordinación del módulo.
- Reuniones de coordinación: dirigidas al seguimiento del proceso formativo y al impulso de cambios de mejora donde sean necesarios.
- Reuniones de evaluación. La evaluación se concibe como un proceso continuo que tiene que ir aportando datos realistas sobre el desarrollo del trabajo para garantizar la convergencia y la coherencia dentro del módulo. En este sentido, la evaluación será uno de los puntos principales a atender en las sesiones de coordinación. Explícitamente exige: determinar criterios de evaluación para la

Actividad Interdisciplinar de Módulo, clarificar el sentido a dar a la evaluación de las asignaturas, elaborar los instrumentos de recogida de datos sobre el proceso del alumnado y del profesorado, y detectar las áreas de mejora y elaborar propuestas para abordarlas.

En cuanto al Coordinador/a del Módulo las responsabilidades se concretan en:

- Dinamizar y facilitar las reuniones y el trabajo cooperativo del Seminario Interdisciplinar del Módulo.
- Constituir la Comisión de Coordinación del Título de Grado, junto con el resto de coordinadores/as de módulos del grado, coordinador/a de practicum de grado, coordinador/a de trabajo de fin de grado y representante del alumnado.
- Coordinar la actividad docente en su conjunto en el módulo entre los/las diferentes profesores/as y garantizar la coherencia interna y las orientaciones que se ofrezcan con relación a la consecución de la tarea articuladora, informando del desarrollo del proceso a la Comisión de Coordinación del Título de Grado.

### **El desarrollo de Actividades Interdisciplinares Modulares (AIMs)**

Tal y como aparece en la memoria del grado de Pedagogía presentada a ANECA: “El planteamiento pedagógico de la estructura modular adquiere sentido en la medida en que se materializa en una actividad global e interdisciplinar, a través de la que el alumnado demuestra las competencias diseñadas para el módulo. Además, constituye un elemento aglutinador del trabajo en equipo por parte del profesorado y de superación de la visión exclusivamente disciplinar” (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 2009a, p. 47).

En ese sentido, en los diseños de las titulaciones definidos en las Memorias de los grados de E.S. y Pedagogía, se estableció la necesidad de que en cada uno de los módulos, se desarrollara una actividad docente que se ha denominado *Actividad Interdisciplinar de Módulo -AIM-*. Entendiendo, en la línea que señalan algunos autores, que: “Una actividad no es sino un contexto de oportunidad de aprendizaje. Es una simulación de la realidad con un cierto nivel de complejidad donde podemos intervenir desde la aplicación integrada de diversos conocimientos. Su realización exige activar las actitudes de la persona y permite trabajar colectivamente y desarrollar así un conjunto de habilidades que no encuentran fácil acomodo en otro tipo de contextos” (Mateo, 2012, p. 215).

El planteamiento interdisciplinar mencionado, implica que cada cuatrimestre todo el alumnado trabajando en equipo tiene que realizar a través de la AIM diferentes proyectos transdisciplinares relacionados con todas las asignaturas de cada módulo. Al mismo tiempo, el proceso de planificación, implementación y evaluación de cada AIM, llevado a cabo por los equipos docentes de cada módulo, está resultando ser un factor determinante para el ejercicio real de la coordinación docente, en la medida en que:



- Obliga a todo el profesorado a reunirse con el resto de docentes de su módulo.
- Da lugar a la constitución de Seminarios Interdisciplinarios (comisiones de coordinación) de Módulo.
- Deviene en algo no meramente voluntario, sino en algo estructural y ciertamente asumido.
- Promueve el análisis de las relaciones y complementariedades entre las asignaturas.
- Impulsa la discusión respecto a las competencias.

La labor de coordinación se ha materializado, además, en una serie de *Guías de Módulo* para el alumnado, en las que se le especifica la siguiente información: qué es un módulo, que competencias y resultados de aprendizaje se pretenden alcanzar, cual es la definición de la AIM que corresponda a cada módulo, la tarea a realizar, la metodología y la aportación a la AIM de las diferentes materias. Así como el procedimiento a seguir en su realización, calendario, estructura del informe, y criterios de evaluación. Otro de los materiales complementarios que han elaborado los equipos docentes para el desarrollo de competencias, es la *Guía de Competencias Transversales*, donde se definen las competencias de trabajo cooperativo, expresión escrita y de comunicación oral, y los criterios de evaluación de las mismas.

Respecto a los núcleos temáticos de las AIMs diseñadas en consonancia con lo establecido en las Memorias de Titulación, cabe señalar que las mismas se han ido concretando siguiendo un modelo de dificultad progresiva, que va desde el aprendizaje basado en problemas -enunciados éstos a modo de interrogantes- al aprendizaje basado en proyectos. Con la intención de facilitar la comprensión de las tareas solicitadas, recogemos el enunciado de cada una de las AIMs precedentes tal y como aparece en sus correspondientes Guías docentes (es decir, el de los tres módulos anteriores al de la experiencia del caso concreto que se presenta en este artículo):

Módulo I: La tarea consiste en la elaboración de un informe escrito, descriptivo y justificado sobre un contexto educativo real. El enunciado del trabajo sería el siguiente: *El ayuntamiento de vuestro pueblo o ciudad, en el marco del plan estratégico para los próximos años, quiere realizar un diagnóstico o radiografía de la situación en el ámbito de la educación. La cuestión a la que se tiene que responder es: ¿Cuál es y cómo ha cambiado la situación de la educación en tu pueblo, barrio o zona?*

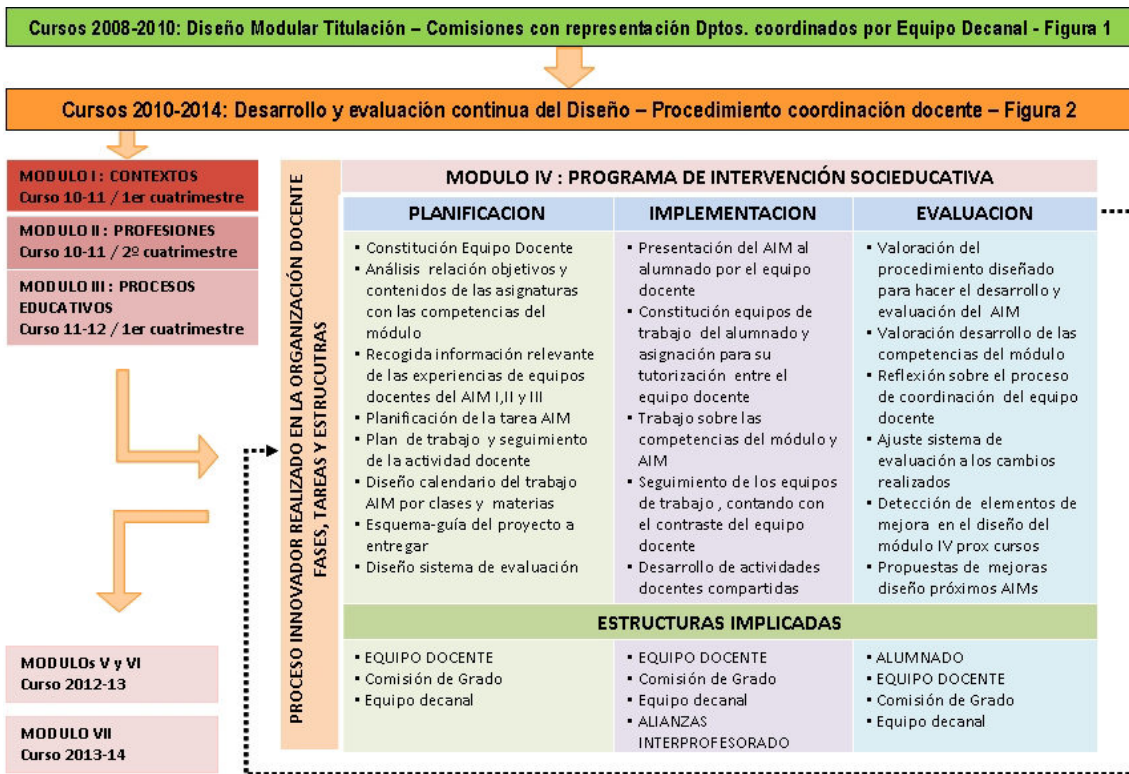
Módulo II: Consiste en la elaboración de un informe escrito, de carácter analítico, sobre la experiencia de los profesionales de la educación. El trabajo gira en torno a una cuestión a la que se tiene que responder: *¿cómo viven, piensan, hacen su trabajo..., los profesionales de la educación en el contexto que nos rodea?*

Módulo III: Informe escrito sobre descripción y justificación del proceso educativo, a partir de la elección de una situación concreta. El trabajo gira en torno a una cuestión a la que se intentará dar respuesta mediante el análisis de la situación y planteamiento de propuestas de *solución o mejora*.

## **Un caso a modo de ejemplo: El módulo IV del Grado en Educación Social**

A modo de ejemplo del proceso de innovación que aquí presentamos, hemos seleccionado la experiencia del Proyecto Interdisciplinar de Módulo realizado en el IV Módulo del Grado de Educación Social. Esta experiencia innovadora se ha desarrollado durante el curso 2011-12 con todo el alumnado matriculado en ese módulo: 87 alumnos repartidos en dos grupos en función de la lengua vehicular de docencia por ellos elegida (51 en euskara y 36 en castellano). Y con todo el profesorado que imparte en las dos lenguas las cinco materias que conforman el módulo. En concreto, 9 docentes (una persona ha impartido la misma materia en las dos lenguas) que al inicio de la experiencia se constituyeron como el equipo docente del módulo, y que ha sido reconocido institucionalmente en la estructura organizativa del centro mencionada en el apartado anterior.

Para facilitar su comprensión, presentaremos la experiencia realizada siendo lo más respetuosos posible con el orden cronológico de las fases propias de un diseño: planificación, implementación y evaluación. Para ello daremos cuenta en primer lugar del trabajo realizado por el equipo docente desarrollando el diseño del AIM aprobado en la titulación, siguiendo los apartados que aparecen en la Guía Docente de Módulo diseñada para el mismo. Después haremos referencia a su puesta en práctica en el aula, destacando los aspectos más relevantes que, en ocasiones, han dado lugar a realizar algún ajuste o ampliación en el diseño inicial. Por último, recogeremos la evaluación de la experiencia realizada tanto por el alumnado como por el equipo docente. No obstante, y dada la flexibilidad del modelo de corte práctico-deliberativo por el que hemos optado, advertimos desde ahora que la planificación o diseño se ha ido solapando con el desarrollo práctico. De manera que los elementos que forman parte del proceso, se han ido integrando sin la rigidez propia de una secuenciación lineal de sus fases. Al objeto de facilitar el tránsito por esta experiencia, presentamos en la figura n.3 una representación gráfica a modo de mapa del proceso seguido.



**Figura n.3:** Representación gráfica del mapa de proceso de la experiencia de innovación.

### Planificación curricular del Módulo y su Actividad Interdisciplinar (AIM)

Al igual que se había hecho en los tres módulos anteriores de la titulación, el desarrollo del diseño de la AIM aprobada para éste módulo, se inicia en el cuatrimestre anterior a su puesta en marcha, a partir de la convocatoria que hace el coordinador de la titulación a todo el profesorado que tiene docencia en el mismo. A partir de ese momento, se constituye *el Seminario Interdisciplinar del Módulo IV* de Educación Social. Se elige entre todo el profesorado, al docente que va a coordinar al equipo docente y a representarle en las reuniones de coordinación de la titulación, y el centro lo nombra oficialmente *Coordinador de Módulo*.

La primera labor realizada en el equipo consiste en aclarar el contexto curricular del módulo; identificar las tareas que tiene asignadas el equipo y el coordinador, y concretar el enfoque y finalidad que tiene el modelo de coordinación. Para ello, se utiliza como instrumento de trabajo la ‘Ficha Inicial para la Coordinación del Módulo’, donde se subraya, por ejemplo, que en este módulo se separan los grupos de Pedagogía y E.S. que en los anteriores conformaban un sólo grupo, o que este módulo está más orientado a la práctica y con un sentido más profesional que los anteriores.

Siguiendo el enfoque de coordinación planteado, el segundo trabajo realizado en la comisión fue analizar y recoger en una tabla las relaciones que encuentran entre los objetivos de cada una de las asignaturas recogidas en los programas y las competencias del módulo. Por medio de este análisis se pudo constatar la existencia de diferentes planteamientos a la hora de acercarse desde las asignaturas a las

competencias. Así, mientras en algunas asignaturas se tendía a recoger todas las competencias del módulo por medio de numerosos objetivos, en otras se planteaba, más bien trabajar en relación a algunas de las competencias por medio de un número menor de objetivos en la asignatura. Si bien en uno y otro caso se verificaba que todas las competencias del módulo estuvieran recogidas entre todas las asignaturas.

Resultado de ese análisis se realizó una representación gráfica de las relaciones que existen entre las asignaturas del módulo que aparece en la figura n.4, que más tarde fue utilizada para presentar al alumnado la naturaleza interdisciplinar del módulo.

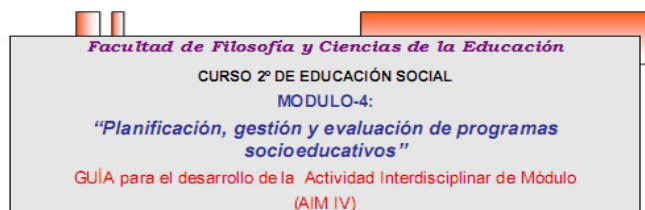


Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2012.

**Figura n.4:** Representación gráfica de las relaciones entre las asignaturas del módulo.

El trabajo siguiente fue elegir la tarea de la Actividad Interdisciplinar de Módulo correspondiente a este IV Módulo. Tal y como se ha dicho, la AIM es una actividad transversal común que desarrolla el alumnado, en equipos de trabajo conjuntamente en todas las asignaturas del módulo, y que tiene un valor propio por el porcentaje de puntuación que le otorgan todas y cada una de las asignaturas. En el caso de este módulo, la actividad acordada en el diseño era realizar un trabajo de tipo *Proyecto*. Para el diseño de la AIM del módulo, se analizaron las AIM propuestas en los módulos anteriores y se compararon con las indicaciones recogidas en la Memoria de la Titulación, para dimensionar y situarla dentro del proceso. En base a eso, se concretó la tarea en diseñar un *Proyecto de Intervención* para ser presentado a la convocatoria de un Ayuntamiento, tal y como se expondrá en el epígrafe siguiente.

A partir de ese momento las sesiones de trabajo del equipo se dedicaron a consensuar y confeccionar los apartados que componen la Guía Docente de la AIM (ver figura n. 5). Herramienta que en nuestro caso y en el de otros equipos que comparten experiencias similares en otros centros de la UPV (Arbizu et.al., 2012), está sirviendo tanto al alumnado como al profesorado para coordinar la puesta en marcha de todo el módulo a lo largo de su implementación.



#### ÍNDICE

- 1.- Competencias a desarrollar en el módulo IV
- 2.- Estructura y lógica que articula el módulo
- 3.- La Actividad Interdisciplinar del Módulo (AIM)
  - 3.1.- Tarea a realizar
  - 3.2.- Aportación al AIM desde las diferentes materias
  - 3.3.- Procedimiento a seguir para la realización del AIM
  - 3.4.- Estructura del informe
- 4.- Criterios de evaluación de la Actividad Interdisciplinar de Módulo



Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2012.

**Figura n.5:** Guía para el desarrollo del AIM del Módulo 4 de E.S. UPV/EHU.

Entendiendo que la Guía puede ser igualmente útil para dar a conocer los acuerdos tomados por el equipo docente en el proceso del desarrollo curricular del módulo, presentamos las informaciones más relevantes acordadas por el equipo docente, y que se resumen en:

### **Competencias a desarrollar por el alumnado en el Módulo**

Las competencias planificadas para desarrollar en este módulo, tal y como son recogidas en la Memoria de la Titulación, son las siguientes:

4C1. Conocer los fundamentos teóricos de la planificación, gestión y evaluación socioeducativa implicados en los procesos de intervención, así como las aportaciones a este ámbito de la investigación socioeducativos.

4C2. Determinar necesidades, planificar y evaluar programas de intervención, según diferentes modelos y en función de contextos diversos, utilizando herramientas adecuadas al efecto y desde el respecto a códigos profesionales éticos.

4C3. Seleccionar los procedimientos y las técnicas de mayor incidencia sobre los contextos específicos de intervención, al objeto de elaborar propuestas metodológicas.

4C4. Diferenciar modelos de investigación en educación y utilizar la información que de su aplicación se derive en la resolución de tareas de planificación, gestión y evaluación en contextos reales.

4C5. Utilizar los recursos tecnológicos para el desarrollo de la planificación, gestión y evaluación de la intervención socioeducativa, desde su comprensión como herramientas facilitadoras y flexibles

4C6. Saber comunicar oralmente ideas, argumentos, etc. sobre temáticas socioeducativas, de modo presencial o utilizando la Web 2.0, así como plasmar esta información en informes escritos

4C7. Mostrar una actitud positiva hacia la realización de las actividades y tareas de aprendizaje del módulo

### ***Estructura y lógica que articula el módulo***

A través de este módulo se pretende abordar las funciones profesionales básicas que desarrolla todo educador/educadora social y que están relacionadas con el diagnóstico de las situaciones educativas, con la planificación de proyectos y procesos educativos y con la construcción de conocimiento dentro de los campos de la E.S. Para ello necesitan un abanico amplio de herramientas que permitan al educador afrontar estas funciones profesionales y que orienten la tarea de elaboración de un programa de intervención socioeducativo. Esta tarea implica la competencia para el diseño, el desarrollo y la evaluación de planes, proyectos y programas socioeducativos. El módulo consta de 30 créditos distribuidos en cinco materias obligatorias, que son: 1) Investigación socioeducativa, 2) Planificación de la intervención, 3) Propuestas metodológicas generales de intervención y en situaciones de exclusión, 4) Evaluación de programas y servicios socioeducativos, y 5) Tecnologías de la información y la comunicación en educación social.

Este módulo es un puente necesario entre los anteriores, que sientan las bases científicas para comprender los contextos, las profesiones y los procesos educativos en los que puede involucrarse cualquier profesional de la educación y los siguientes, que acercan al estudio de la intervención socioeducativa en ámbitos diversos. Introduce al alumnado en las funciones profesionales y en los procedimientos propios de la E.S. como son el diagnóstico de necesidades, el diseño y la evaluación de programas, la innovación y la investigación. Todo ello le permite anticipar, hacer seguimiento y valorar la intervención socioeducativa utilizando, con juicio educativo, los procedimientos más adecuados a las situaciones de trabajo con las que se encuentre.

Las materias Planificación de la intervención, Evaluación de programas y servicios socioeducativos y, Propuestas metodológicas de la intervención, constituyen tres ejes básicos para comprender el valor de los procesos de toma de decisión y saber cómo afrontarlos con los métodos y técnicas apropiadas.

Las materias de Investigación Socioeducativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación, nos proporcionan las necesarias herramientas para el análisis e interpretación de la información y para su proyección de cara a la mejora de la intervención y a la construcción de conocimiento educativo dentro de la profesión.

## **La Actividad Interdisciplinar del módulo**

La AIM de este módulo consiste en elaborar un programa de intervención socioeducativa, que obliga al estudiante a pensar y decidir sobre los elementos necesarios para articular la intervención socioeducativa, y establecer condiciones para el desarrollo de una reflexión propia.

La tarea plantea la realización de un **PROYECTO** con un supuesto práctico en el que el alumnado debe dar respuesta a una convocatoria pública realizada por un Ayuntamiento en los términos siguientes: *El ayuntamiento ha publicado una convocatoria dirigida a educadores sociales, empresas, entidades y ONGs para la presentación de propuestas de un Diseño de Intervención Social para la implementación del programa XXX. Vuestro grupo ha decidido presentar su propuesta de proyecto a la convocatoria. (Cada grupo despejará la XXX decidiendo por su cuenta cual va a ser el área y programa de intervención).*

El procedimiento definido para la realización de la Actividad Interdisciplinar del módulo es el siguiente: Al inicio del curso, el alumnado se constituye en pequeños equipos de proyecto, cuyo tamaño puede variar en función del número total que tenga el grupo-clase. Todos los grupos son repartidos de forma aleatoria y equitativa entre los docentes del módulo, de manera que cada docente asume la función de tutorizar y hacer el seguimiento del trabajo completo con cada grupo asignado, contando con la ayuda, tanto alumnado como docente, si así lo considera necesario del resto del profesorado.

Para garantizar que todos los grupos puedan llevar una secuencia de trabajo común, y que en las sesiones presenciales de cada asignatura, se puedan realizar actividades y puestas en común de los diferentes trabajos (proyectos) que se están realizando en función de las temáticas elegidas y de las características de cada grupo, se establece un doble calendario del proceso, que tanto, docentes como alumnado deben respetar. El primero hace referencia al cómputo de horas previstas para cada tarea (Tabla n.1).

<b>Semana</b>	<b>Trabajo a realizar</b>
1	Presentación de la AIM y constitución de equipos de proyecto
2	Delimitación del tema del proyecto
3/14	Preparación del proyecto en sesiones asignadas en clase y en trabajo en equipo fuera de clase. Tutorización del trabajo.
15	Presentación pública del Proyecto. Entrega al tutor/a del proyecto definitivo.
Cómputo de horas:	30 h (12 presenciales + 18 no presenciales) por materia = 1,2 créditos 150 h (60+90) en total = 6 créditos

Valoración	La nota del trabajo grupal de la AIM supone un valor de 2 puntos en cada asignatura. La nota es: no presentado – 0.5 – 1 – 1.5 – 2
------------	--

Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2012.

**Tabla n.1:** Calendario y cómputo de horas de la AIM Módulo IV E.S.

El segundo calendario, recoge las fechas de las clases presenciales que cada materia tiene previstas a lo largo de las 15 semanas en las que se desarrolla el cuatrimestre, para desarrollar las competencias que les corresponde de la AIM. Respetando la mayor relación de las tareas asignadas en el primero con los aprendizajes previstos en cada materia (Tabla n.2).

Semana	Investigación	Planificación	Metodologías	Evaluación	TICs
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2012.

**Tabla n.2:** Calendario de sesiones dedicadas al trabajo de la AIM Módulo IV E.S.

Sin minusvalorar la importancia que tiene en todo el proceso reconocer la flexibilidad y heterogeneidad que tiene la tarea solicitada, se acuerda establecer un formato común de presentación del proyecto, sujeto al siguiente esquema-guía:

- a. *Título*
- b. *Introducción:*
  - *Motivación y necesidad a la que responde el proyecto*
  - *Presentación sintética del proyecto*
- c. *Bases del proyecto:*
  - *Delimitación del problema y ubicación del proyecto*
  - *Revisión de la literatura científica: contexto teórico e investigativo*



- d. *Objetivos:*
  - *Estructura lógica de objetivos: generales, específicos ..*
- e. *Metodología:*
  - *Principios metodológicos básicos.*
  - *Propuesta metodológica elegida*
  - *Descripción y secuenciación de las actividades, indicando técnicas e instrumentos a utilizar*
- f. *Propuesta de organización del equipo de trabajo*
- g. *Aplicación y uso de recursos y materiales educativos en el proyecto*
- h. *Presupuesto.*
- i. *Evaluación.*
  - *Enfoque de evaluación.*
  - *Modelo de referencia.*
  - *Instrumentos y técnicas*

Respecto a la exposición, contraste y evaluación de la AIM, debemos señalar que los proyectos son expuestos en la última semana lectiva del cuatrimestre ante un tribunal compuesto por tres profesores/as del módulo, siendo uno de ellos el tutor/a del equipo. Previamente cada uno de los trabajos expuestos había contado con el visto bueno previo del tutor o tutora.

La duración de la exposición es de 15/20 minutos y utilizando como soporte las tecnologías trabajadas en el módulo. Tras la misma, se abre un turno de pregunta en el que participa el tribunal y el alumnado debe responder.

Al final de esta actividad el profesorado asistente a la exposición evalúa básicamente la competencia de comunicación oral de los componentes del equipo, siguiendo los criterios y la matriz de evaluación construida por el equipo docente (Figura n.6) y de la que tienen conocimiento los equipos de proyecto de alumnos/as.

Equipo de Proyecto:								
Matriz de calificación de las Competencias del equipo		Ponderaciones	Demasiado simple, erróneo, no cumple	Más elaborado pero insuficiente, con algún error, no llega a mínimos	Bien trabajado, adecuado, correcto, se puede mejorar	Excelente, muy elaborado, completo, original o creativo	Resultado	total
			0,5	1	1,5	2		
Competencia Comunicación	Nivel, estructuración, adecuación y cohesión de los contenidos							
	Actuación del grupo, organización y dinamización de la presentación							
	Expresión oral y comunicación gestual							
	Uso de recursos de apoyo							
	Ponderación:	0,3						
Competencia técnica de diseño de Proyecto	Fundamentación del proyecto							
	Diseño metodológico de la intervención							
	Elaboración de técnicas, instrumentos o recursos de apoyo							
	Diseño evaluación							
	Estructura formal del informe de proyecto							
	Coherencia global y nivel desarrollo del proyecto							
	Cohesión grupal y actitud mostrada durante el desarrollo del trabajo							
	Ponderación:	0,7						
<b>NOTA TOTAL:</b>								

Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2012.

**Figura n.6:** Criterios de evaluación de la AIM Módulo 4 de E.S. UPV/EHU.

Respecto a la competencia de comunicación escrita y las específicas del módulo las evalúa el/la tutor/a teniendo en cuenta los criterios de rigor científico del proyecto escrito.

En cuanto a la puesta en marcha de la AIM, debemos subrayar que las actividades diseñadas expresamente para poner en marcha el diseño han servido de palanca para impulsar y hacer emerger otras que inicialmente no estaban planificadas. De ahí que las actividades que se describen en primer lugar estaban diseñadas con anterioridad a la implementación de la AIM y, conforme la implementación iba asentándose se han ido construyendo otras que, de manera colaborativa entre el profesorado o por iniciativa individual, han redundado en beneficio del desarrollo de las competencias que la AIM pretende desarrollar. Señalaremos algunas a modo de ejemplo:

a) *Presentación de la AIM por el equipo docente al grupo de clase* (Euskara y castellano). Se utilizó una dinámica de representación (diseño de un puente) que basándose en ejercicio de analogía con la ingeniería, se quiso acercar al alumnado al entendimiento del concepto de *intervención*.

b) *Constitución de los equipos de trabajo y elección de temas para el diseño del proyecto de intervención*. Al inicio del cuatrimestre los/alumnos/as constituyeron

grupos de proyecto de AIM (que se mantuvieron a lo largo del curso para los trabajos en grupo de las diferentes asignaturas) y registraron su proyecto con una ficha específica. A partir de ese momento, conforme se iba avanzando en cada asignatura, con la ayuda del tutor/a asignado/a a cada equipo, y trabajando en los espacios de tiempo asignados para ello en el horario de clase y fuera de ella, han ido desarrollando y completando su diseño y, al final del proceso, lo han defendido ante un tribunal compuesto por tres profesores/as del módulo. Debemos destacar de esta actividad que la entrada de las materias con su contenido específico en el tiempo para abordar el desarrollo del proyecto ha sido crucial.

En cuanto a la elección del tema/contexto de intervención estuvo motivada por los intereses y preocupaciones, tanto profesionales como personales, de cada equipo de trabajo. La inseguridad y, en ocasiones, los obstáculos para acceder a los contextos e informantes hicieron que la elección se dilatara en el tiempo.

c) *Revisión de las competencias.* Al inicio de las clases, al alumnado se le puso un ejercicio a realizar en grupo para que indicaran las relaciones que ellos observaban entre las asignaturas y las competencias del módulo. El resultado del ejercicio que refleja la percepción del alumnado aparece en la Tabla n.3. Esta tabla, comparada con la mencionada en el párrafo anterior, será de gran ayuda para la revisión en el próximo curso de las competencias a desarrollar en cada asignatura.

	Competencias de Módulo							Asignaturas. Con la numeración que aparece en la Guía																										
	4c1		4c2			4c3		4c4		4c5			4c6		4c7																			
Grupo 11	1	2	3	4		2	4	5		2	3		1				2		5				5											
Grupo 12	1	2		4		1	2	3	4			3		1	2		4		2		4	5			5	1	2	3	4	5				
Grupo 13	1	2		4		2		4				3		1							5			5	1	2	3	4	5					
Grupo 14	1	2		4		2		4	5			3		1							5			5	1	2	3	4	5					
Grupo 15		2		4		2		4	5	1		3		1	2				2		4	5			5	1	2	3	4	5				
Grupo 16	1	2		4		2	3					3		1	2		4		2		4	5			5	1	2	3	4	5				
Grupo 17	1	2		4		2	3	4				3		1	2		4		2		4	5			5	1	2	3	4	5				
Grupo 18	1	2				2		4				3		1							5			5	1	2	3	4	5					
Grupo 21	1	2		4		2	3	4				3	5	1	2		4	5	2		4	5	1		5	1	2	3	4	5				
Grupo 22	1	2		4		1	2	3	4			3		1	2		4				5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Grupo 23	1	2		4		2	3	4		1		3		1		3	4	5	2		5		3	5			3							
Grupo 24	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3		1		3				5		3	5										
Grupo 25	1	2		4				3	4	5	1		3		5	1	2		4		2		5											
Grupo 26	1	2		4		1		3	4				3	4	5	1	2	3	4		2		4	5		3	5		2	3				
8	7	8	1	7		1	8	3	7	3	1	1	8		8	4		3		5		4	8			8	7	7	7	7	7			
6	6	6	1	6	1	3	4	6	6	2	3	1	6	1	3	6	4	3	5	2	4		2	6	2	1	4	1	5	2	3	4	2	2
14	13	14	2	13	1	4	12	9	13	5	4	2	14	1	3	14	8	3	8	2	9	0	6	14	2	1	4	1	13	9	10	11	9	9

Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2012.

**Tabla n.3:** Revisión de competencias del Módulo IV E.S.

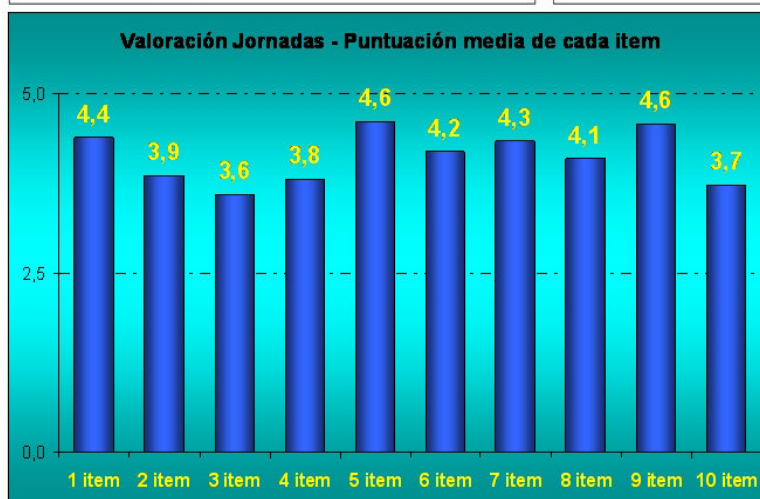
En esta reflexión el alumnado propuso otros dos tipos de competencias que no están recogidas en este módulo pero que pudieran resultar interesantes en un futuro: 1) competencia a nivel de personalidad, cómo relacionarse, como llegar a comprender al otro/a... y 2) competencias necesarias para trabajar en equipo. La respuesta a esta

actividad nos sirve para proponer mejoras en las próximas revisiones del módulo y la titulación.

Junto con el análisis de las relaciones entre las competencias del módulo y los objetivos de las asignaturas, en la comisión de coordinación del Seminario se analizaron las relaciones entre las propias asignaturas, a fin de observar puntos de unión y evitar solapamientos. Como resultado de este análisis, por ejemplo, se decidió que el tema de recogida de datos cuantitativos se trabajara especialmente en la asignatura de *Investigación*, y la de datos cualitativos en *Evaluación*.

d) *Colaboración entre asignaturas*. Es de subrayar una actividad conjunta que se ha desarrollado de modo coordinado entre dos asignaturas, que no estaba prevista de antemano pero que ha surgido como una iniciativa dentro de la dinámica y ambiente de trabajo conjunto del curso. En la asignatura de *Metodologías* los alumnos han organizado unas Jornadas como actividad dentro de clase, y a la hora de preparar la evaluación de esas jornadas, la profesora de esa asignatura propuso al docente de la asignatura de *Evaluación* la posibilidad de hacer ese trabajo en su materia (Figura n.7). Así, la creación del instrumento para la valoración de una actividad dinámica desarrollada en una asignatura se realizó en la otra, lo que le ha posibilitado al alumnado percibir las relaciones entre las dos materias. El resultado de esta coordinación, por tanto, ha sido una práctica conjunta entre dos asignaturas: en una, la organización de las Jornadas y, en la otra, la creación del instrumento y el análisis para la evaluación de las Jornadas.

	nada	poco	algo	bastante	mucho
1. Las jornadas me han ayudado a reflexionar sobre la práctica.					
2. He sido capaz de relacionar mi experiencia práctica con los contenidos de la asignatura.					
3. He visto relación entre lo estudiado en clase y lo expuesto en las jornadas.					
4. En las jornadas he podido conocer mejor aspectos concretos de diferentes metodologías.					
5. Los componentes de clase se han implicado activamente en las jornadas					
6. Se ha observado un clima colaborativo entre compañeros/as de clase.					
7. Lo que han contado los ponentes me ha influido de forma positiva					
8. Los ponentes han demostrado una buena capacidad de exposición					
9. Las jornadas han sido interesantes y provechosas					
10. Las jornadas han sido lo suficientemente profesionales como para exponer a un público abierto.					
11. ¿Qué es lo que te ha parecido más positivo de las jornadas?					
12. En años posteriores, ¿recomendarías esta actividad?					
13. ¿Qué cosas concretas mejorarías en una posible siguiente edición?					
14. Alguna otra cosa para comentar.					



**Figura n.7:** Hoja de valoración de las Jornadas “*Propuestas Metodológicas en Intervención en E.S.*” y gráfica de análisis de los resultados.

e) *Otras metodologías activas y/o colaborativas.* Al objeto de facilitar el desarrollo de competencias específicas y transversales del módulo, se pusieron en marcha acciones que potenciaron la comunicación oral y escrita a través de elaboración de pósters y su posterior explicación, prácticas de *focus group*, tertulias dialógicas, etc.

El hecho de compartir un diseño modular del currículo y de mantener una relación docente de equipo, nos ha permitido desarrollar a lo largo del cuatrimestre, otras posibilidades de acción que inicialmente no estaban previstas ni en el diseño ni el desarrollo de la AIM, pero que sin duda han servido para superar la tendencia más tradicional de enseñar contenidos y dinámicas que son complementarias como si fueran independientes o de manera solapada.

## **Valoración de la experiencia**

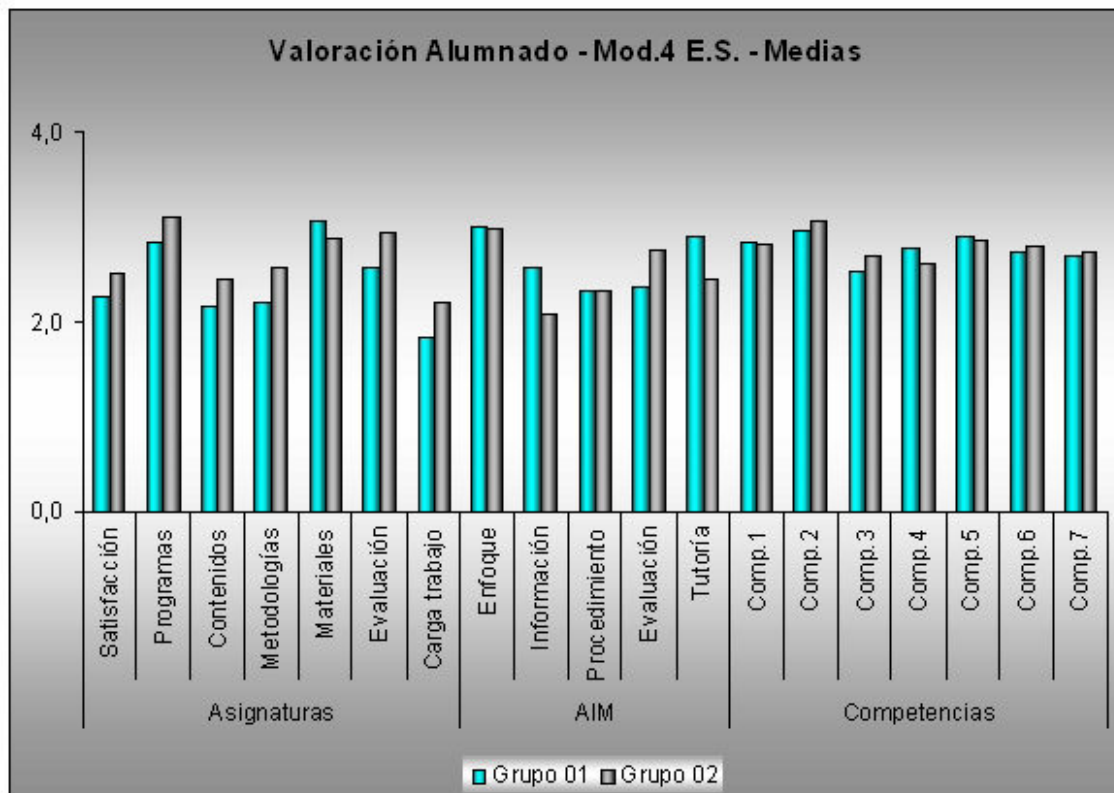
A continuación damos cuenta de las valoraciones que se han ido recogiendo a lo largo de esta experiencia, tanto por parte del alumnado como del equipo docente.

### **Valoración del alumnado**

En cuanto al alumnado, éste, al igual que el profesorado, ha venido realizando una valoración sobre el trabajo del cuatrimestre, pero desde una visión de módulo. Para ello, se les ha pasado un cuestionario de evaluación que se ha elaborado conjuntamente desde la coordinación de Titulación de ambos grados. Es un instrumento que completa todo el alumnado de la titulación y que, en el caso del módulo que presentamos, participaron y dieron respuesta al mismo un total de 54 alumnos, es decir un 62,1 % del total.

Este instrumento de evaluación es un documento vivo que, al igual que las Guías de Módulo, está en constante revisión por parte del profesorado implicado.

El cuestionario consta de cuatro apartados que abarcan una serie de cuestiones básicas en relación a las asignaturas del módulo, la AIM y las competencias del módulo. Respecto a las asignaturas, se les pide una valoración acerca del nivel de satisfacción con los contenidos de las asignaturas, las metodologías, y los materiales utilizados, así como los métodos de evaluación que se han seguido, y la carga de trabajo no presencial. En relación a la AIM, se les pide opinión sobre: el enfoque de la misma, la información que se ha dado, el procedimiento que se ha seguido, y la evaluación y la tutoría que se ha llevado a cabo. En cuanto a las competencias, se les pide su valoración en cuanto a su percepción sobre el nivel de desarrollo de cada una de las competencias del módulo. Por último, por medio de dos preguntas abiertas, se les pide su valoración sobre los aspectos positivos y aspectos a mejorar en el módulo (Figura n.8).



Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2012.

**Figura n.8:** Valoración del alumnado respecto al módulo.

En cuanto a los resultados del cuestionario, de forma resumida y tal y como se puede observar en el gráfico, en todos los ítems menos en uno aparece una puntuación media mayor que 2, en una escala de 4. Se observa así mismo, que existe un margen de mejora que habrá que trabajar en los próximos años. Los ítems con menor puntuación son los relacionados con la carga de trabajo o con la información dada sobre la AIM. Los mejor valorados, en cambio, son los ítems que hacen referencia al nivel de cumplimiento de los programas de las asignaturas, los materiales utilizados en las asignaturas o el enfoque y plantemiento de la AIM. El nivel de desarrollo de las competencias aparece así mismo entre los ítems mejor valorados, con una puntuación similar en todas las competencias del módulo.

Los resultados de las valoraciones de tipo cualitativo recogidas en las preguntas abiertas coinciden con lo que aparece en las puntuaciones de los ítems anteriores. Un aspecto positivo que aparece en gran parte de las respuestas se refiere al enfoque, idoneidad y tipos de proyecto planteado. También se valora positivamente el que todo el profesorado haya participado en la presentación de la AIM, el interés e implicación que en general ha mostrado el profesorado, y, en menor medida, la coordinación entre el profesorado (Fuentes-Guerra, García, Llorent & Olivares, 2012). Entre los aspectos a mejorar se subraya la necesidad de dar más información y aclaraciones respecto al desarrollo concreto del proyecto de módulo, mejorar la coordinación entre profesores/as, demasiada carga de trabajo entre la AIM y las tareas de las asignaturas,

la organización y metodología de trabajo en alguna asignatura, la propuesta de aumentar el valor de la AIM a 2,5 puntos, o incluso el que se tome en cuenta la posibilidad de reforzar el trabajo individual.

### **Valoración del equipo docente**

Cada equipo docente ha llevado a cabo una evaluación del trabajo realizado en el módulo, valorando y proponiendo reajustes y mejoras a una serie de tareas/cuestiones que, entendemos, tiene que enfrentar el equipo docente de módulo a la hora de diseñar, poner en marcha y revisar el módulo. A partir de la propia experiencia de los módulos se ha elaborado la siguiente relación de tareas/cuestiones básicas de coordinación (mantenemos el enunciado original): *asistencia obligatoria, reparto de grupo de prácticas, formar grupos AIM de alumnos/as, tutorización y reparto de grupos AIM a los tutores, correspondencia competencias asignatura/módulo/título, trabajar y evaluar competencias específicas de módulo en cada asignatura, trabajar y evaluar competencias transversales de módulo en cada asignatura, coordinar tipos de tareas-nº de tareas en las asignaturas, coordinar carga de trabajo en horas no presenciales en asignaturas, coordinar tipos de evaluación en las asignaturas, desarrollo y evaluación del AIM, otros trabajos realizados cooperativamente por el profesorado, seguimiento y calificación global del alumnado en situación irregular, documentación elaborada, guías docentes*. Esta evaluación es fundamental en el proceso de materialización y mejora de la Titulación, y es una pieza clave para la coordinación inter-módulos.

La manera de proceder para indagar sobre las opiniones del profesorado, ha sido a través de discusión grupal distribuida en tres momentos distintos; al final del proceso de diseño de la AIM, durante el desarrollo del cuatrimestre y al final del mismo. Esta técnica la ha aplicado el coordinador, aprovechando reuniones específicas del módulo, creando un contexto propicio para la participación y la discusión del profesorado respecto al entramado modular.

Las valoraciones que se han recogido por parte del profesorado implicado ponen de relieve los pasos en positivo que se han efectuado para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se entiende la importancia de la coordinación, y se empieza a funcionar como verdaderos equipos docentes (práctica no muy habitual en la Universidad), se empieza a pensar en cómo trabajar y evaluar las competencias transversales, se hace un esfuerzo por comprender la importancia de la AIM, etc. Es decir, se empieza a reflexionar y a tomar decisiones sobre la práctica docente desde una perspectiva colectiva de módulo, curso y centro. Tanto las Memorias de Titulación, como las diversas Guías para el alumnado que se han ido realizando en estos años, son consecuencia de esta práctica colectiva.

Hay que subrayar la valoración positiva que realiza el profesorado del módulo con la labor realizada en el mismo, y especialmente con la labor de coordinación. Esta estructura modular ha posibilitado, por primera vez en esta Facultad, que profesorado de diferentes materias y departamentos se reúna en un seminario interdisciplinar para organizar la docencia, coordinando competencias, programas, tareas y un proyecto unificado. El equipo docente ha subrayado este aspecto, y el hecho de que se ha abierto la posibilidad de mejorar en próximos años.

## Propuestas de mejora para el próximo curso

A partir de estas valoraciones y en relación a la experiencia concreta, podemos señalar algunos aspectos de mejora, que están siendo acordados por el equipo docente y la comisión de la titulación de cara a su continuidad en próximos cursos.

En relación a los aspectos mencionados por el alumnado en sus valoraciones:

- Buscar la forma de ofrecer informaciones más detalladas para el desarrollo práctico del proyecto, y hacerlo de manera aún más coordinada.
- Analizar la posibilidad de recoger entre las competencias del módulo alguna relacionada con las habilidades emocionales.
- Realizar un seguimiento más continuo al desarrollo de los proyectos AIM a lo largo del cuatrimestre.

En relación a los aspectos mencionados por el equipo docente en sus valoraciones:

- *Reforzar el trabajo en equipo e individual en el diseño.* Junto con el trabajo en grupo, hay que estudiar la propuesta realizada por la mayoría de docentes para reforzar el trabajo individual. Entre las competencias transversales de este módulo, no se menciona la competencia de trabajo en equipo y se considera una carencia que habrá que corregir en una futura modificación de la titulación.
- *Mejorar las herramientas de planificación y seguimiento de la tarea.* Otro aspecto de mejora tiene que ver las aportaciones que realiza cada asignatura que aparecen redactadas en la Guía del Módulo, en el sentido de unificar enfoques y estilos de redacción para ganar en coherencia. Igualmente, se ha detectado la necesidad de sistematizar una metodología y crear los instrumentos que sean necesarios para llevar a cabo la presentación y seguimiento de sucesivos borradores de los proyectos.
- *Mejorar la integración curricular de las materias en el desarrollo de las competencias transversales del módulo y titulación.* Pese a que en alguna medida ya se han analizado las competencias, se ha de concretar mejor en qué asignaturas del módulo se trabajarán de forma especial cada una de las competencias transversales, y qué tareas se realizarán para ello. Además, este análisis se tiene que integrar con la reflexión que se está llevando a cabo en la comisión de titulación sobre el desarrollo progresivo en cada uno de los cursos de las competencias transversales.

## Algunas conclusiones y reflexiones inferidas de la experiencia que pueden ser objeto de transferencia

1) Un diseño curricular que apuesta por una estructura modular tiende a una integración de sus competencias. Basta revisar la mayoría de las propuestas



curriculares surgidas a partir de la incorporación de las competencias para detectar que en el diseño curricular aún no se ha resuelto su integración (Mateo, 2012). Por el contrario, en la mayoría de los casos que conocemos, se ha hecho una fragmentación o yuxtaposición en las que las competencias aparecen listadas sin ningún planteamiento estructural de cómo encajarlas en el sistema. En este sentido, consideramos como una de las principales fortalezas de la experiencia realizada, el hecho de que en el diseño para la implantación de los nuevos grados en las titulaciones de Pedagogía y E.S., en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU, se apostara por hacer un diseño modular de las mismas. Porque en ese nuevo contexto, inciden toda una serie de factores (curriculares, organizativos y de liderazgo pedagógico) que, en función de cómo se gestionan y desarrollan, condicionan la dirección del cambio cultural planteado.

2) Un diseño curricular que apuesta por una estructura modular facilita la conformación y el trabajo en equipo de todos los implicados. Entendemos que uno de los principales cometidos de los equipos interdisciplinares, es introducir a sus componentes en una comunidad en la que el aprendizaje no es considerado tanto una actividad individual de interiorización de un conocimiento construido por él mismo o por otros, como la asimilación de una cultura de la práctica, que surge en los procesos de participación de las experiencias compartidas con otros. En este sentido, consideramos que el hecho de haber consensuado la realización de las AIM, está siendo una oportunidad única, para que tanto los docentes como los equipos de trabajo del alumnado, podamos reconocer el saber del otro, e indagar nuevas aristas en los límites tan rígidos que a veces ponemos a las materias y/o disciplinas.

3) Un diseño curricular que apuesta por una estructura modular acoge con mayor facilidad la incorporación de estrategias didácticas innovadoras. En el contexto marco del Espacio Europeo de Educación Superior y en numerosas investigaciones realizadas se pone de manifiesto la relevancia que se otorga a cuestiones vinculadas con el conocimiento de estrategias didácticas innovadoras (Cid, Zabalza & Doval, 2012; Zabalza, 2011 y 2012). Sin embargo, es igualmente conocido por las teorías del cambio, que cuando no existe el apoyo institucional, muchas de las innovaciones realizadas por el profesorado más innovador, al incorporar metodologías activas en su docencia, éstas no consiguen el mismo éxito, ni mantienen la sostenibilidad, como cuando dichos apoyos existen. En este sentido, consideramos que el impulso que la UPV/EHU y la Facultad de FICE están haciendo por la formación, el asesoramiento y el apoyo a la incorporación coordinada de las nuevas metodologías, a través de programas institucionales de centro, en los que se enmarca la experiencia realizada, están siendo básicas.

4) Un diseño curricular que apuesta por una estructura modular favorece la coordinación entre y en los equipos docentes. Para nosotros, otra de las fortalezas de la experiencia presentada es su forma de trabajar en los equipos docentes. Dado que, como en otras ocasiones (Martínez et. al., 2010), en ésta hemos podido constatar de nuevo que trabajando en equipos estables de iguales sobre los procesos de aprendizaje planificados, se desarrollan mejor, tanto en los docentes como de los estudiantes, un conjunto de competencias que son transversales e imprescindibles para cualquier profesional de la educación y para una mejor implicación activa de la ciudadanía. En este sentido, consideramos los mejores resultados de aprendizaje

obtenidos por el alumnado, el que mejor ha trabajado en equipo, como una evidencia de la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante las interacciones entre iguales. Así mismo, creemos que todos (docentes y estudiantes) gracias a las interacciones compartidas de nuestros pensamientos y experiencias, hemos aprendido más y mejor que cuando trabajamos individualmente. Y cada vez somos más conscientes de que en la medida que en un equipo docente se ofrece a sus componentes un buen clima y la oportunidad de aprender de su práctica y de la de otras personas con las que comparte la docencia, la participación de cada uno de sus componentes aumenta gradualmente en cuanto a compromiso y complejidad.

5) Un diseño curricular que apuesta por una estructura modular aboga por el reconocimiento de la labor de quien asume temporalmente el liderazgo en los procesos educativos. En la línea de lo que algunos autores denominan *modalidad de colaboración institucional* (Lodeiro & Alzola, 2012) y *liderazgo pedagógico distribuido o colectivo* (Bolívar, 2012) la experiencia realizada nos ha permitido constatar que para que el profesorado mejore su calidad docente, y asuma un papel más profesional, con funciones de liderazgo compartido en sus respectivas áreas y ámbitos, es preciso que en el marco institucional en el que interviene, se generen contextos comunicativos de colaboración que posibiliten el aprendizaje de la organización, incrementando su saber individual a través del intercambio entre iguales. Y que unos y otros sean visibilizados y reconocidos, como parte de su quehacer en el proceso de la innovación docente.

6) En ese mismo sentido, un diseño curricular que apuesta por una estructura modular debe reparar en las siguientes acciones como ejes clave y de valor del proceso de cambio:

- Dotar de significado y socializar el sentido y las ventajas de la coordinación modular, para una mejora de la docencia y en el resultado de adquisición de competencias profesionales y personales por parte del alumnado.
- Construir un liderazgo comunitario con personas y estructuras que a diferentes niveles impulsen iniciativas de trabajo y comunicación, y sirvan de referencia.
- Construir una estructura de gestión adecuada, ágil y dinámica con instrumentos metodológicos sistematizados para la organización, planificación, revisión y ajuste del proceso de coordinación docente.
- Desarrollar la práctica de coordinación (con todo lo que conlleva) en los módulos de forma sistematizada, compartida e integrada en la estructura de gestión.
- Dar apoyo a las personas en sus esfuerzos de mejora para la práctica de la coordinación y de la innovación docente.

Una vez expuestas las orientaciones anteriores, fruto de un proceso reflexivo, y a modo de síntesis, diríamos que la experiencia realizada nos está permitiendo encontrar evidencias para afirmar, que en el marco de un diseño modular del curriculum, y contando con el apoyo institucional, se favorece el cambio deseado hacia un modelo docente más práctico, activo, participativo y colaborativo. Sin olvidar, por supuesto, el rol decisivo de todo el profesorado que con su dedicación e interés está posibilitando el cambio y llevando a la práctica la implementación de este proyecto.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. & Wesr, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Arbizu, F., Bilbao, J., Camara, A., Fernández, L., Martínez, I. & Monasterio, M. (2012). Modelo de Guía para Grados Universitarios con Estructura Modular. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 313-341. Recuperado el (03/08/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bolivar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo Educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Buela-Casal, G. & Teva, I. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje y la actividad investigadora en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Bordón-Revista de Pedagogía, volumen 63, nº 2*, 9-15.
- Cid, A., Zabalza, M.A. & Doval, M.I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria. REDU.Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 87-104. Recuperado el (08/10/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Collerette, P. & Delisle, G. (1982). *Le Changement Planifie: Une Approche Pour Intervenir Dans Les Systemes Organisationnels*. Québec: Editions Agence d'Arc.
- Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UPV/EHU (2009a). *Memoria del Grado de Pedagogía*. Documento fotocopiado.
- Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UPV/EHU (2009b). *Memoria del Grado de Educación Social*. Documento fotocopiado.
- Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UPV/EHU (2010). *Sistema de Garantía de Calidad de la Facultad*. Junta de facultad de febrero de 2010. Documento fotocopiado.
- Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UPV/EHU (2012). *Planificación, gestión y evaluación de programas socioeducativos. Guía para el desarrollo de la Actividad Interdisciplinar de Módulo*. Documento fotocopiado.
- Fernández, I. & Palomares, T. (2010). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En CIDUI, *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación: Nuevos espacios de calidad en la educación superior. Un análisis comparado y de tendencias*. Barcelona.
- Fuentes-Guerra, M., García, M.M., Llorent, V.J. & Olivares, M.A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2), pp. 395-409. Recuperado el (23-7-2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>

- Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, 33, 11-30.
- Imaz J., Marko J.I., Orcasitas, J.R. & Etxeberria, J. (2011). Proceso de diseño e implantación de los nuevos grados de Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. En *UNIVEST 2011 (III International Conference. The Self-Regulation of Learning)*. Consultado el 16 de febrero de 2012. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/3675/1/205.pdf>
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. En T. Newcomb & E. Hartley (ed.). *Readings in Social Psychology*. New York: Henry Holt.
- Lodeiro, L. & Alzola, N. (2012). Del nuevo siglo al nuevo grado: La titulación de Educación Infantil en Mondragón Unibertsitatea. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 257-278. Recuperado el 19/03/2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Marko, J.I., Orcasitas, J.R., Pérez-Sostoa, V. & Arrieta, E. (2011). *Estructurando la coordinación docente en las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU: GraduEraiki Prozesua*. Trabajo presentado en el Seminario RED-U “¿Qué funciona y que no en el apoyo a la docencia universitaria? Análisis y contraste de las experiencias actuales”, Madrid, febrero de 2011.
- Martínez, B. et al. (2010). Mejorar la enseñanza universitaria a través de la realización de proyectos coordinados de innovación. En J. Rué & L. Lodeiro (ed.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea, pp 156-161.
- Martínez, M. & Payà, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J.L. García (ed.). *Formar ciudadanos europeos* Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. pp. 19-98.
- Martínez, M. & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, número extraordinario*, 213-234.
- Mateo, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU- Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), pp. 211-223. Recuperado el (23/07/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Rekalde, I. et al. (2011). Formación de coordinadores para consolidar el cambio curricular en los Grados de la UPV/EHU. En P. Membiela, N. Casado & M. Cebreiros (ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Ourense: Educación editora.
- Rué, J. & Lodeiro, I. (2010) (ed.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- San Fabián, J.L. (2011). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Monográfico: La participación del profesorado en el sistema educativo*, 3.

UPV/EHU (2010). *Ehundu. Programa para el apoyo al desarrollo curricular de los nuevos grados de la UPV/EHU*. Documento fotocopiado. Recuperado el (23/07/2012) en <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/06/ehundu.pdf>

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

– (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia donde va la Universidad Europea? 9 (3), 75-98. Recuperado el (06/6/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>

– (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 17-42. Recuperado el (01/10/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Artículo concluido el 26 de octubre de 2012-10-17

Rekalde Rodríguez, I.; Martínez Domínguez, B. & Marko Juanikorena, J.I. (2012). Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social. *REDU –Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio, volumen 10, nº3, pp. X-X. publicado en <http://redaberta.usc.es/redu>