

El inicio de la experiencia interdisciplinar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz: El módulo de profesión docente

*The beginning of the interdisciplinary experience in the U.C. of Teacher Training
of Vitoria-Gasteiz: Teaching Profession module*

Edu Zelaieta Anta
Igor Camino Ortiz de Barrón
Pilar Aristizabal Llorente
Eider Goñi Palacios

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Resumen

El proceso de regulación de la Educación Superior en el marco europeo, conocido como Plan Bolonia, ha supuesto muchos cambios, principalmente en lo concerniente a metodología y evaluación. Uno de los términos que, según algunos autores, caracterizan el actual marco de estudios superiores es el de “modularización”, relacionado con el proceso de estructuración y reforma de los nuevos planes de estudio, organizados precisamente por “módulos”. El trabajo que se presenta a continuación se enmarca en el módulo de Profesión docente, primero de los que componen –en los grados de Magisterio– la estructura modular de los nuevos grados. El reto que plantea el proceso de Bolonia difícilmente puede ser abordado sin una adecuada coordinación entre el profesorado, algo que resulta indispensable para el desarrollo de las competencias y el impulso del papel del alumnado como agente activo del aprendizaje. La utilización de metodologías activas e interdisciplinares supone la apertura de una nueva dimensión en el ámbito universitario, obliga a la ruptura de la otrora conocida estructura parcelaria e individual, y conduce a la búsqueda de nuevos espacios de intercambio que posibiliten que la formación del alumnado sea desarrollada conjuntamente. Entre las conclusiones se destaca la propia implementación del módulo, no exenta de ciertas dificultades, y se recogen las principales valoraciones que tanto profesorado como alumnado han realizado sobre esta primera experiencia interdisciplinar.

Palabras clave: coordinación, modularización, metodología, interdisciplinariedad, formación del profesorado, trabajo colectivo.

Abstract

The Higher Education regulation process in Europe, known as the Bologna Process, has involved many changes, mainly in relation to methodology and assessment. According to some authors, one of the terms that may characterise best this Higher Education framework is “modularization”. This concept is linked to the new structure of the university studies which is precisely based on “modules”. The paper given below is related to implementation of the new EU study plans into the Teacher Training University College of Vitoria-Gasteiz; it is the first interdisciplinary paper involving teaching staff and related to the Teaching Profession module, the first contained in the structure of the new plans. The coordination of

teaching staff is one of the main lines of work in the Bologna Process, which is essential to develop the right skills and maximise the role of students as an active learning component. The use of active, interdisciplinary methodologies has opened up a new dimension in universities, requiring the elimination of the once componential, individual structure, making us look for new areas of exchange that enable students' training to be developed jointly. Among the conclusions it is highlighted the implementation of module which has had its difficulties to be carried out. Moreover, we show the principal valuations made by teaching staff and students about this first interdisciplinary experience.

Key-words: coordination, modularization, methodology, interdisciplinarity, teacher training, collective work.

La estructura modular en las titulaciones universitarias (y su contribución al aprendizaje)

En 1999 29 ministros europeos firman de manera conjunta la “Declaración de Bolonia”, momento en el que da comienzo un largo y complejo proceso de integración de los sistemas de educación universitaria de los países miembro europeos en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La pretensión era que el *proceso de convergencia* se desarrollase para el año 2010, momento en el que se han implementado las nuevas titulaciones (Pérez y Taberner, 2008). A lo largo de estos últimos años, la docencia universitaria ha representado uno de los temas centrales del discurso relacionado con la implantación del EEES (Proyecto Tuning, 2003; Álvarez Rojo et al., 2009; Pallisera, Fullana, Planas y Valle, 2010).

Este proceso ha exigido la adaptación legislativa correspondiente en cada país, siendo la LOU (2001) el referente fundamental en España; en posteriores reales decretos se concreta el objetivo fundamental de la docencia universitaria, que incluye “que la formación aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral. La integración de los titulados universitarios en la vida profesional, y por ende en la sociedad, es una de las principales responsabilidades de la enseñanza superior ante la sociedad. Es preciso que los estudiantes adquieran no sólo conocimientos especializados, sino también competencias transversales (por ejemplo, trabajo en equipo o espíritu emprendedor) (Real Decreto 55/2005, pag. 2842)”.

El Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* define la competencia como “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades y actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo”. Este proyecto *Tuning* nace con el objeto de fomentar, poner a punto y evaluar experiencias educativas en más de 100 universidades, distingue entre *competencias genéricas o transversales* (atributos compartidos por todas las materias o ámbitos de conocimiento que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales) y *competencias específicas* (relacionadas con disciplinas concretas). Las primeras, a su vez, están divididas en instrumentales, interpersonales y sistémicas (González y Wagenaar, 2003).

Tanto las competencias transversales como las específicas se desarrollan de manera gradual y entrelazada a lo largo de los módulos, cursos y/o materias, pero en

cualquier caso deben ser planificadas, apoyadas metodológicamente y evaluadas de manera reconocible en cada uno de los grados. Para ello, una vez seleccionadas las competencias transversales que la titulación desee impulsar, deberá distribuirlas en el plan de estudios en los diferentes cursos y asignaturas. Y cada asignatura deberá evaluar alguna competencia genérica integrada en el aprendizaje específico de la materia.

En el planteamiento de los nuevos grados, la modularización supone la consideración de los estudios como un proceso de desarrollo paulatino de determinadas competencias orientadas hacia el desempeño de una actividad profesional; es importante subrayar la necesidad de incidir en el desarrollo paulatino de las mismas, un elemento de gran importancia en el seno de la modularización: todo módulo ha de llevar a una competencia concreta y exactamente definida, cuyo valor se mide en razón de su aportación al conjunto de competencias que se pretende adquirir (Terhart, 2006).

Las agrupaciones de asignaturas en módulos contribuyen a una mayor estructuración de la oferta didáctica, pasando así de una perspectiva individualista y fragmentada del curriculum a una visión integradora, posibilitadora de un aprendizaje que requiera la implicación y la coordinación de todos/as. En palabras de Bolívar (2000), los modelos educativos deberían representar para el profesorado una oportunidad continua de aprendizaje, colaboración y desempeño de tareas innovadoras, posibilitando así, en la misma línea de lo que propone San Fabián (2006), la creación de redes de colaboración docente. Sin embargo, como señala Fuentes-Guerra (2012), es poco habitual encontrarse con equipos docentes que realicen una labor de coordinación entre distintas materias, existiendo en cambio la posibilidad de encontrar modos de actuación docente muy diferentes, en función de la persona responsable de cada grupo.

La modularización, por tanto, se ha convertido en uno de los ejes vertebradores de los nuevos grados; los módulos, en la misma línea, representan agrupaciones de asignaturas susceptibles de recibir un tratamiento interdisciplinar. Literalmente, el concepto de módulo se relaciona con el ámbito de la construcción, representando un elemento específico perteneciente a una estructura compleja. Su contextualización en el ámbito pedagógico-educativo se produjo hacia la década de 1990, en la que los conceptos de “módulo” y “modularización” aparecían relacionados con la formación profesional. En el ámbito de la formación universitaria, ambos conceptos se presentan vinculados al *proceso de convergencia*. (Estos 3 párrafos se han adelantado)

Este profundo cambio, sin embargo, no está exento de dificultades. Tradicionalmente, el profesorado universitario se ha mostrado anclado en una cultura de trabajo fundamentalmente individualista, realizando mayoritariamente las actividades del aula en solitario (Madrid, 2005). Si a esta realidad se añaden otros factores como la propia arquitectura de los centros universitarios o la distribución y uso de espacios y tiempos, la oportunidad de colaboración entre el profesorado universitario parece una auténtica hazaña (Martínez, 2005; Robertson, 2006).

Resulta especialmente reseñable que, en los centros que funcionan con una estructura modularizada de estudios, es necesario un seguimiento más pormenorizado del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente de las competencias que se

pretenden desarrollar en los/las estudiantes (Terhart, 2006). Dicha estructura implica un cambio de cultura, promoviendo un nuevo planteamiento pedagógico que, verdaderamente, cobra sentido cuando los equipos docentes planifican conjuntamente los contenidos interdisciplinares que posibiliten que el alumnado adquiera las competencias establecidas para los módulos.

En palabras de Borghesi (2005), “educar es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida”, para ello precisamos de un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica una nueva concepción del currículo. A este respecto, la mayoría de universidades europeas han ido incorporando el desarrollo competencial en sus planteamientos curriculares. Indudablemente, se trata de un cambio paradigmático en el que los docentes son también protagonistas del mismo; sin su participación, el cambio resulta imposible (Unesco, 2005). La figura del docente es vital para acompañar el proceso de cambio de identidad que las universidades están viviendo, con el objeto de que éstas puedan transformarse en una estructura flexible, que posibilite un amplio acceso al conocimiento y al desarrollo de las personas, según las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda (Zabalza, 2009).

Estos aspectos, ciertamente positivos, en ocasiones suelen conllevar también determinados riesgos, ya que la planificación conjunta suele aparecer acompañada de discrepancias entre el profesorado en torno a la concepción y consideración de la práctica docente. Tradicionalmente en las universidades siempre han existido controversias, pero el cambio cultural subrayado con anterioridad conlleva la necesidad de tener que discutir las explícitamente, en el seno de un marco institucionalizado y con posibles consecuencias en la actuación personal de los docentes. No se trata, de ningún modo, de imponer a los docentes los contenidos y métodos de sus clases, sino de que el marco y la estructura sea más coherente. Se debe ser muy respetuoso con todos los posicionamientos y plantear un debate interdisciplinar, constante y fundamentado, desaconsejando la mera conciliación de las diferencias, sino que recomienda utilizar al “otro” como punto de partida para una reflexión crítica sobre uno mismo (Kogler, 1996).

Continuando con las posibles dificultades, la escasez de recursos puede convertirse en un claro factor de riesgo; cuestiones como un número elevado de alumnos/as, pocos docentes, espacios reducidos y no adaptados, así como poco apoyo institucional, van en contra de la viabilidad del planteamiento modular. A partir de una determinada dimensión, los problemas de coordinación se agravan indefectiblemente y hasta se hacen prácticamente insolubles (Terhart, 2006).

Antecedentes de la coordinación y la modularización en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz

La necesidad de promover la coordinación en el ámbito universitario ha representado una de las principales líneas pedagógicas en las que se ha querido incidir principalmente en las dos últimas décadas; citando algunos ejemplos representativos, Zabalza (2003) ya apuntaba a la coordinación como una de las principales debilidades de la Universidad; en la misma línea, San Fabián (2006) subraya que la coordinación es

una de las principales exigencias del proceso educativo. Y es que no deja de resultar llamativo que considerándose la coordinación un requisito imprescindible en la docencia no universitaria, haya sido tan olvidada durante siglos de funcionamiento (Feito, 2002).

Concretamente, en la UPV/EHU se está impulsando un cambio cultural importante, en especial en lo que se refiere a la labor docente. Teniendo en cuenta que la UPV/EHU nació en el marco de una sociedad industrial y se encuentra en pocos años en una sociedad llamada del conocimiento, es difícil que la cultura que define a la organización permanezca estable, por toda una serie de demandas y riesgos propios del proceso de cambio a tener en cuenta (Rizvi, 2010).

Bien es sabido, en cualquier caso, que todo momento de cambio y/o crisis es una oportunidad de evolución, ante lo cual la universidad se ha planteado qué quiere ser, cómo quiere llevar a cabo todo el proceso de adaptación al EEES, y ello es lo que ha impulsado a la UPV/EHU a definir un nuevo modelo educativo o propuesta de innovación educativa sostenible (Fernández y Palomares, 2011).

El modelo de enseñanza denominado IKD (acrónimo en euskera de Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa, es decir, Aprendizaje Dooperativo y Dinámico), defiende un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la cooperación del alumnado y en las metodologías activas y dinámicas centradas en el mismo, con el claro fin de desarrollar el currículo de forma adecuada en las nuevas titulaciones universitarias (UPV/EHU, 2010).

El desarrollo curricular IKD se traduce en una acción docente determinada que permita asegurar la adquisición de las competencias generales establecidas en los Grados y en sus correspondientes cursos, módulos y asignaturas. Existen diversas formas adecuadas de asegurar la adquisición de todas esas competencias siendo tres las más destacables: la utilización de metodologías activas, la evaluación continua y la coordinación entre el profesorado de cada asignatura, módulo, curso y grado, haciendo necesario el desarrollo de nuevas figuras institucionales que desempeñen esta función (Fernández y Palomares, 2011).

Por lo tanto, para asegurar el desarrollo curricular de esta universidad va a resultar imprescindible la consideración y estimulación de uno de sus ámbitos principales, el desarrollo institucional, fomentando la cooperación entre los agentes implicados en la docencia, en un clima de confianza y dinamismo.

Ante el reto que la UPV/EHU debía afrontar, invita a sus centros a que realicen una revisión de las prácticas que realizan y así poder valorar la cuantía y cualidad de los cambios a introducir para poder alinearse con este modelo IKD. En el Informe de Autoevaluación correspondiente al bienio 2003-2005 (Etxaniz, 2004), si bien los resultados arrojados podían considerarse positivos en su mayoría, también se indicaban algunas líneas de mejora:

- Necesaria puesta en marcha de mecanismos posibilitadores de coordinación entre las asignaturas, tanto horizontal como verticalmente.
- Necesaria puesta en marcha de un Plan de Tutorización que guiase al alumnado tanto en los aspectos docentes y de funcionamiento de la Escuela,

como en los aspectos generales de funcionamiento y servicios ofrecidos por la institución universitaria.

Se valoró la conveniencia de ir respondiendo paulatinamente a cada una de las líneas señaladas; la primera era la que representaba mayor preocupación en la Escuela, por lo que se consideró necesario comenzar a conocer experiencias de coordinación cercanas, así como poner en marcha un proceso de formación orientado en ese sentido (cursos orientados a metodologías docentes, formación de coordinadores/as y resolución de conflictos, y “PBL-Problem Based Learning”).

El curso 2008-2009 representó para la Escuela el inicio del diseño de los nuevos Grados de Educación Infantil y Primaria. En este sentido, la LOU (2001), como ley que desarrolla los principios planteados en la Declaración de Bolonia, introduce una nueva terminología con la que era necesario familiarizarse: créditos ECTS, competencias, etc. Para el diseño de los referidos grados se creó una comisión compuesta por representantes de los Departamentos y de las Direcciones de las Escuelas de Magisterio de los tres campus de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU), la denominada Comisión Interescuelas; su principal cometido era conformar la estructura de los cuatro cursos de cada uno de los Grados, teniendo siempre presentes las competencias establecidas por el Ministerio de Educación.

Adoptando las ideas que configuraban el modelo de Educación Social, se procedió a enlazar las asignaturas en grupos que posibilitasen un tratamiento interdisciplinar de las mismas: los referidos módulos. La pretensión en los nuevos planes era que esos módulos se fueran sucediendo progresivamente a lo largo del plan de estudios, configurando así la estructura modular de los nuevos planes y posibilitando el desarrollo y la consecución ordenada de las competencias transversales establecidas.

Para favorecer la familiarización con la nueva estructura modular y garantizar su adecuado funcionamiento, la Escuela puso en marcha su Red de Coordinación – constituida en Comisión de Coordinación en febrero de 2012-, en la que participan los/las coordinadores/as de módulo y los/las coordinadores/as de grado; el responsable de dicha comisión es el Subdirector de Coordinación Docente e Innovación, que desempeña su labor en estrecha relación con la Subdirectora de Calidad del centro.

Tanto la Red como la actual Comisión de Coordinación han ido dando pasos orientados a la consecución de espacios de reunión e intercambio que posibilitasen no solo compartir experiencias, conocimientos o preocupaciones, sino poder aprender de manera conjunta (Grisaleña y Campo, 2010); el objeto de la coordinación es la reflexión sobre nuestra práctica docente, que se ha convertido en espacio de aprendizaje para el profesorado. Fruto de la labor desempeñada por la anterior Red y actual Comisión es el documento de acuerdos modulares (Comisión de Coordinación, 2012), que recoge las directrices generales que deben guiar el funcionamiento modular en la Escuela.

El módulo de profesión docente y su trabajo interdisciplinar

El módulo de Profesión Docente, como se ha comentado, representa el primer módulo en los nuevos grados de Magisterio de la UPV-EHU, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, desarrollando un planteamiento común en ambas titulaciones a lo largo del primer cuatrimestre del primer curso; el módulo se compone de cinco asignaturas: Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar, Función Docente, Teoría e Historia de la Educación, Sociología de la Educación y Desarrollo de la Competencia Comunicativa I. Todas las asignaturas que conforman el módulo sirven para facilitar un acercamiento a la realidad poliédrica que configura el desempeño de la profesión docente.

Para ir adentrándose progresivamente en el desempeño de las tareas interdisciplinares, se consensuó que cada una dedicase un crédito (de un total de 6) al trabajo interdisciplinar o modular. Es importante subrayar este aspecto, puesto que refleja la buena predisposición y el deseo del grupo de docentes de lograr que la modularización y la interdisciplinariedad sirvan para mejorar el desarrollo de la práctica docente propia. La finalidad de la experiencia colaborativa se ha centrado en mostrar al alumnado una visión holística del conocimiento, presentando núcleos de contenidos analizados desde diferentes áreas de conocimiento; al mismo tiempo, esta forma de trabajo supone un modelo de enseñanza-aprendizaje útil para la formación inicial de los futuros docentes, puesto que sitúa la colaboración como principio fundamental de la práctica (Fuentes-Guerra, 2012).

Sin embargo, ha resultado imprescindible gestionar el proceso con mesura; en ese sentido, la dedicación inicial de un crédito pareció razonable, siendo conscientes de que el buen funcionamiento del trabajo interdisciplinar podría posibilitar una mayor dedicación en un futuro. La preparación del módulo se desarrolló a lo largo del curso 2009-2010, con la pretensión de ir concretando la planificación de las asignaturas que iban a desarrollar su labor docente en el mismo; una de las prioridades era la concreción de las competencias propias del módulo. Finalmente, tomando como referencia la interrelación entre las asignaturas que lo conformaban, se concretaron dos competencias:

- Que los/las estudiantes identifiquen, analicen y valoren los condicionantes históricos, sociales, psicológicos y pedagógicos que enmarcan diferentes formas de intervención educativa, para que comprendan la función social de la escuela y sus quehaceres como educadores/as en la situación actual de la misma.
- Que los/las estudiantes identifiquen y analicen las situaciones y problemas de la Escuela desde una perspectiva global e interdisciplinar, para ser capaces de trabajar en colaboración con las familias y con otros profesionales de la educación, adecuando su intervención a las diferentes situaciones comunicativas y relacionales.

Metodología del trabajo interdisciplinar

Respecto al posible planteamiento metodológico a desarrollar, se consensó utilizar la metodología de casos propuesta por el Instituto Superior y Tecnológico de Monterrey (2005). Si bien es frecuente referirse a esas metodologías por su carácter innovador, es necesario subrayar que muestran una trayectoria consolidada; en la Universidad de Harvard, por ejemplo, comenzaron a utilizar la metodología de casos en 1914, sobre todo para trabajar situaciones de ámbito legal y de negocios. Siguiendo esa metodología, los/las estudiantes debían ofrecer una posible solución a la situación concreta que se les planteaba, justificando adecuadamente la solución escogida. Con el paso del tiempo la Universidad de Harvard se especializó en la formación de profesores/as e investigadores/as especializados en la preparación de casos, de tal forma que su aplicación se hizo extensible también a otros lugares. Partiendo de esa experiencia, la utilización de la metodología de casos se ha convertido en un importante referente en la preparación de profesionales de diferentes ámbitos. En lo concerniente al ámbito de la investigación social y pedagógica, Stake y Yin se erigen en referentes muy significativos en los últimos años, recurriendo al análisis de casos para facilitar la comprensión de la realidad social y la evaluación educativa (Stake, 1994, 1999 y 2006; Yin 1994).

En la E. U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz el primer gran objetivo era concretar a qué referirse al hablar de un caso, sobre todo teniendo en cuenta que iba a erigirse en eje vertebrador del trabajo interdisciplinar del módulo. El análisis del material de Monterrey nos ayudó a clarificar algunos aspectos en ese sentido:

- Un caso es la descripción de un hecho pasado que describe una situación compleja real.
- Un buen caso permite la discusión basada en los hechos problemáticos que deben ser encarados en situaciones de la vida real. Su propósito es permitir la expresión de actitudes de diversas formas de pensar en el salón de clase.
- Los/las alumnos/as aprenden sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real. Esto les permite construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno.
- Es un enlace entre la teoría y la práctica. El/la profesor/a debe asegurarse que el/la alumno/a cuenta con una buena base teórica que le permita trabajar con el caso y transferir sus conocimientos a una situación real.

El conocimiento de las características intrínsecas al método condujo al equipo docente a una necesaria reflexión sobre el modelo de enseñanza que se pretendía impulsar, un modelo que debía distanciarse del denominado “modelo tradicional”. Para comprender mejor el significado de esta consideración, el cuadro 1 ofrece una comparativa entre las características representativas del método de casos y un modelo de corte tradicional.

Características del método de caso	
<ul style="list-style-type: none"> • Es interactivo y dinámico • Está centrado en el/la alumno/a • El/la profesor/a actúa como facilitador/a, orientando la discusión en los momentos en que ésta se aleja de los objetivos de aprendizaje propuestos. El caso (documento escrito) es la base de la discusión que se realiza en clase. • Aparecen diferentes opciones para la resolución de la situación propuesta. • El alumno debe plantear supuestos claros y bien fundamentados acerca de la información que no está disponible en el caso 	
Método de caso	Método tradicional
<ul style="list-style-type: none"> • Es inductivo • Va de lo específico a lo general • Se centra en el/la alumno/a • Enfatiza el aprendizaje • Se orienta a la solución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Es deductivo • Va de lo general a lo específico • Se centra en el/la profesor/a • Se orienta a la adquisición de conocimientos

Fuente: Instituto de Estudios Superiores y Tecnológicos de Monterrey (2005)

Cuadro n.1. Características de la metodología de caso y comparativa con el método tradicional

Respecto a los pasos a tener en cuenta para la aplicación del método, existen diferentes alternativas para la resolución del caso, pero indudablemente la discusión grupal es la que adquiere especial protagonismo entre todas ellas. El cuadro 2 permite conocer la secuenciación de los pasos que habitualmente se suelen dar, señalando también cuáles son las características principales de cada uno de ellos.

Pasos que se suelen utilizar en la metodología de casos
1º paso: preparación individual
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno lee y analiza el caso, asumiendo el papel del tomador de decisiones. • Identifica los puntos críticos en el planteamiento del caso (quién es el protagonista y cuál es la situación que está enfrentando) • Identifica las alternativas, para resolver el problema descrito en el caso. • Selecciona la alternativa más apropiada basada en los hechos del caso. • Desarrolla una propuesta inicial para resolver el caso.
2º paso: discusión en pequeños grupos
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos intercambian los conocimientos y experiencias resultantes de la preparación individual. • Se refuerza la propuesta inicial a partir de la confrontación de ideas.
3º paso: trabajo en gran grupo
<ul style="list-style-type: none"> • En una sesión de clase, moderada por el instructor, los participantes confrontan sus posturas individuales, de manera fundamentada a través de la discusión, al final de la cual se les da a conocer el desenlace de la situación presentada como caso.
4º paso: reflexión individual
<ul style="list-style-type: none"> • La reflexión individual que sigue a la sesión de clase le permite al participante confrontar el resultado de su propuesta sometida a discusión, con el desenlace de la situación presentada como tal.

Fuente: Instituto de Estudios Superiores y Tecnológicos de Monterrey (2005)

Cuadro n.2. Pasos de la metodología de caso

El caso del módulo de profesión docente

Una vez escogida la metodología de trabajo, la labor del equipo docente se centró en la búsqueda de las posibles líneas definitorias del caso a plantear; siendo conscientes de los diversos itinerarios que podíamos abordar en torno a la profesión docente, la intención era, como se ha subrayado con anterioridad, trabajar conjuntamente los diferentes ámbitos que conforman la realidad poliédrica de la misma. La labor conjunta pronto comenzó a aportar aspectos positivos: el acercamiento y la escucha mutua posibilitó, por ejemplo, poder evitar algunos de los problemas que solían provocar quejas por parte del alumnado, como los solapamientos ocasionales entre las guías docentes de algunas asignaturas.

La naturaleza y características propias de las asignaturas del módulo llevaron a plantear un trabajo en torno al tratamiento de género, de tal forma que posibilitase analizar y profundizar en cómo se ha ido respondiendo a esa temática a través de los diferentes sistemas educativos. Una vez consensuado el descriptor, el equipo docente comenzó a diseñar el caso; la recopilación de noticias de prensa en torno a esa temática, resultó de gran ayuda para el diseño. Algunas de esas referencias de prensa abogaban por el planteamiento de la educación diferenciada, poniendo así en entredicho el planteamiento coeducativo. Se consideró que esas referencias podían ayudar en la elaboración del caso; la pretensión era situar al alumno/a ante una situación problemática, de tal forma que, con la ayuda de las herramientas proporcionadas en cada una de las materias implicadas en el módulo, desarrollase un proceso de reflexión y pudiese llegar, finalmente, a la adopción de un posicionamiento razonado ante la problemática propuesta. Tras acordar las directrices principales, se planteó el siguiente caso:

“El C.P. X es un centro mixto y la igualdad de oportunidades para el alumnado se recoge en su proyecto educativo.

Últimamente, han aparecido en la prensa, y en los corrillos del pasillo y sala de profesores ideas relacionadas con la influencia que la coeducación está teniendo en los resultados académicos, es decir, que el rendimiento de niñas y niños por separado sería mejor. Parece ser que ya hay algunos colegios que aplican esta separación.

Algún profesor o profesora de este centro, que durante años había permanecido “en silencio” respecto a este tema, se anima a decir “lo que ella o él ya sospechaba”. Asimismo, otro profesor comenta que en las reuniones con los padres y madres de su aula más de uno ha planteado esta cuestión.

La directora, una docente con 25 años de experiencia y que siempre ha estado a favor de la renovación pedagógica, de la coeducación, del diálogo como medio para solucionar conflictos y de la escucha como herramienta fundamental de la convivencia, cree que sería interesante analizar la situación y convoca a una reunión de profesores y profesoras cuyo tema monográfico sería: “La escuela, espacio donde los estudiantes (alumnos y alumnas) pueden trabajar juntos o separados”, con el objetivo de afianzar y argumentar la postura del Claustro del

Profesorado en torno a este tema y trasladar los diferentes posicionamientos al Consejo Escolar para su posterior análisis.

Antes propone una pequeña comisión dinamizadora del debate, que organice la sesión o sesiones, que proporcione material al respecto, que elabore un cuestionario de dudas, preguntas, etc. que puedan servir de hilo conductor de las reuniones”.

El equipo docente consensuó que el trabajo debía consistir en la realización de un informe académico (de aproximadamente diez páginas) referente al caso, llegando a adoptar un posicionamiento razonado ante el mismo; si bien a lo largo del proceso se contemplaban determinadas fases grupales, el informe final debía ser realizado de forma individual.

Se acordó explicitar en las guías docentes de las asignaturas del módulo cuáles iban a ser los núcleos temáticos orientados a facilitar la realización del trabajo modular; para poder llegar a la adopción del posicionamiento razonado requerido, el alumnado debía integrar e interrelacionar la información aportada desde las asignaturas, así como la información complementaria que, fruto de su labor de búsqueda y revisión de documentación, pudiese considerar oportuna. El equipo docente valoró en todo momento el grado de dificultad que podía conllevar un trabajo de estas características para el alumnado recién iniciado en el grado, sobre todo por tratarse de algo novedoso y, en gran medida, ajeno a la tradición académica anterior a su ingreso en la Universidad. En este sentido, conviene resaltar la importancia de desarrollar un proceso de alfabetización académica (Carlino, 2005) que posibilite al alumnado la adquisición de ciertas herramientas facilitadoras para su adaptación al nuevo sistema académico universitario, así como de un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas que conforman el módulo.

Se consideraba indispensable orientar adecuadamente el trabajo en las horas de clase, en las que cada asignatura debía trabajar los aspectos relacionados con el trabajo modular, incidiendo en la posible integración de los mismos en el trabajo. De esta forma, se percibía una clara necesidad de orientación del alumnado, contemplando que las horas de tutoría académica tuviesen también su importancia en tal fin. Tomando como punto de partida los pasos que suelen ser utilizados en la metodología de caso, subrayados con anterioridad, se planteó la secuenciación del trabajo modular en cuatro fases:

1. Comprensión inicial del caso: lectura, conocimiento y comprensión del mismo.
2. Búsqueda de posibles soluciones iniciales.
3. Análisis e interpretación del caso. Para esta fase el alumnado ya ha recibido la información necesaria.
4. Preparación del informe.

A lo largo de esas fases se fueron planteando preguntas clave consensuadas por el equipo docente, orientadas a ayudar al alumnado: algunas de ellas servían para adentrarse y familiarizarse con la situación problemática descrita, tales como qué entendían por educación mixta, coeducación...; otras, en cambio, servían para poder profundizar en el posible posicionamiento que debían adoptar y razonar al final del

informe, como cuáles eran los argumentos que justificaban su posicionamiento, si creían que éste mostraba más firmeza que el adoptado por otros/as de sus compañeros/as...

Evaluación del trabajo interdisciplinar

Especificadas las líneas metodológicas del trabajo modular, el siguiente reto a afrontar era el de la evaluación; indudablemente, un reto de gran dificultad, puesto que era necesario diseñar un modo de evaluación basado en la interdisciplinariedad, así como acordar un modo de evaluación que posibilitase otorgar al trabajo del módulo una nota consensuada entre todo el equipo docente. Es importante recordar que cada una de las asignaturas debía dedicar un crédito al trabajo modular; si bien matemáticamente eso suponía una puntuación más baja (1,6), finalmente se consensuó otorgar una calificación máxima de dos puntos al trabajo (de esa forma, el 80% de la calificación correspondía a las otras partes trabajadas en cada una de las asignaturas, y el 20% pertenecía al trabajo modular).

El equipo docente era consciente de la dificultad de conseguir un nivel de objetividad óptimo en la evaluación; sin embargo, se antojaba indispensable lograr el mayor acercamiento posible entre los diferentes estilos docentes, siempre en pro de la consecución de una mayor objetividad. En ese sentido, se hacía imprescindible contar con alguna herramienta que facilitase el proceso de evaluación interdisciplinar; la revisión de materiales y la consulta de fuentes bibliográficas sobre el tema permitió conocer las denominadas rúbricas de evaluación (Goodrich, 2000). Las rúbricas sirven para concretar criterios de evaluación relacionados con los objetivos de aprendizaje propuestos, lo que posibilita estandarizar el proceso de evaluación y lograr, de forma más sencilla, la calificación final; además, es importante subrayar que la estandarización de la evaluación en base a unos mismos criterios sirve también para otorgar claridad y transparencia al proceso y a la calificación.

La creación de una rúbrica de evaluación representó un verdadero reto para el equipo docente, llegando finalmente a una rúbrica compuesta por tres criterios principales. Como se puede observar en el cuadro 3, los dos primeros criterios de la rúbrica se relacionaban con el nivel de adecuación de los contenidos; el primero de ellos posibilitaba evaluar cómo se habían integrado en el trabajo los aspectos trabajados desde las asignaturas y, el segundo, prestando especial atención a las conclusiones, posibilitaba evaluar el nivel de adecuación y justificación del posicionamiento adoptado para la resolución del caso. Como tercer criterio, se consideró indispensable prestar atención al uso de fuentes documentales para poder así familiarizar desde primer curso al alumnado con las normas bibliográficas; con tal fin, el equipo docente optó por la utilización de las normas propuestas en la cuarta edición de la APA (American Psychological Association).

Crterios	Excelente trabajo (2 puntos)	Buen trabajo (1,5 puntos)	Aceptable (1 punto)	Necesita una mejora considerable (0,5 puntos)
Adecuación del contenido	<p>Utiliza implícitamente las preguntas guía como eje facilitador del trabajo, pero sin mostrarse condicionado/a por las mismas.</p> <p>Aplica y razona de forma muy precisa la práctica totalidad de los aspectos trabajados en la asignatura en relación al trabajo modular, integrándolos muy adecuadamente en el mismo.</p>	<p>Utiliza las preguntas guía como principal eje configurador del trabajo.</p> <p>Aplica y razona adecuadamente bastantes aspectos trabajados en la asignatura en relación al trabajo modular.</p>	<p>Utiliza las preguntas guía como único eje configurador del trabajo.</p> <p>Aplica aspectos muy básicos de los trabajados en la asignatura en relación al trabajo modular. Realiza un razonamiento básico.</p>	<p>No ha tenido en cuenta en ningún momento ninguna de las preguntas guía.</p> <p>No aplica casi ninguno de los aspectos básicos trabajados en la asignatura. Perspectiva incoherente. Falta de razonamiento.</p>
Conclusiones	<p>Las conclusiones están perfectamente fundamentadas y son totalmente coherentes con el desarrollo del trabajo.</p> <p>Se percibe muy claramente el posicionamiento razonado del autor/a.</p>	<p>Las conclusiones están bien fundamentadas y en general son coherentes con el desarrollo del trabajo.</p> <p>Se percibe bastante claramente el posicionamiento del autor/a.</p>	<p>Las conclusiones no están demasiado elaboradas y se aprecia alguna incoherencia, si bien no resulta de gravedad.</p> <p>Se percibe el posicionamiento del autor/a, si bien aparece un tanto difuso.</p>	<p>Las conclusiones aparecen como una serie de ideas deslavazadas.</p> <p>Apenas se percibe el posicionamiento del autor/a.</p>
Fuentes (bibliografía, internetgrafía)	<p>Además de las fuentes recomendadas en la asignatura, destaca la utilización de otra gran cantidad de aportaciones que demuestran una exhaustiva revisión bibliográfica (libros, revistas, internet...).</p> <p>Todas las fuentes aparecen bien justificadas y correctamente citadas.</p>	<p>Utiliza principalmente las fuentes recomendadas en la asignatura, contemplando también alguna otra aportación. Buena combinación de fuentes (libros, revistas, internet...).</p> <p>La mayoría de fuentes están justificadas y correctamente citadas.</p>	<p>Utiliza únicamente las fuentes recomendadas en la asignatura.</p> <p>La mayoría de fuentes están justificadas y correctamente citadas.</p>	<p>Práctica inexistencia o escasez de fuentes.</p> <p>Las fuentes que utiliza no están bien justificadas ni correctamente citadas.</p>

Fuente: elaboración propia (2011)

Cuadro n.3. Rúbrica de evaluación del trabajo modular de Profesión Docente

Debe especificarse que el proceso de evaluación quedó constituido por dos fases diferenciadas, pero íntimamente interrelacionadas: la primera fase, de índole individual, requería que cada uno/a de los/las profesores/as del módulo evaluase todos los trabajos, otorgándoles una de las cuatro posibles calificaciones contempladas en la rúbrica consensuada; en la segunda fase, de índole grupal, el equipo docente se reunía con el fin de consensuar, tras el debido intercambio de valoraciones, la nota que cada uno de los trabajos iba a recibir. Esa nota, denominada interdisciplinar o modular, debía ser aplicada de igual forma en cada una de las cinco asignaturas del módulo.

Resultados del trabajo modular y valoraciones

Resultados

Uno de los aspectos que mayor incertidumbre generaba era el de los resultados que podían arrojar los trabajos de módulo; en esa incertidumbre se reflejaba la propia inseguridad que los docentes sentían ante esa nueva situación. A pesar de contar con una herramienta de evaluación consensuada por parte del equipo docente, la sesión de evaluación interdisciplinar serviría para contrastar la forma de utilización de la herramienta por parte de cada docente. La tabla que se ofrece a continuación nos permite conocer los resultados obtenidos en las sesiones de evaluación interdisciplinar de todos los grupos de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

	EDUCACIÓN INFANTIL			EDUCACIÓN PRIMARIA		
	Grupo castellano	Grupos euskera		Grupo castellano	Grupos euskera	
		HH 46	HH 47		LH 46	LH 47
Matriculados	25	47	28	37	60	38
No presentados	4 (16%)	2 (4,26%)	1 (3,58%)	9 (24,32%)	0	4 (10,53%)
Suspensos	1 (16%)	5 (10,63%)	6 (21,42%)	6 (16,21%)	5 (8,33%)	4 (10,52%)
Aprobados	17 (68%)	10 (21,27%)	10 (35,71%)	12 (32,43%)	28 (46,66%)	18 (47,36%)
Notables	1 (4%)	23 (48,93%)	9 (32,14%)	6 (16,21%)	21 (35%)	9 (23,68%)
Sobresalientes	2 (8%)	7 (14,89%)	2 (7,14%)	4 (10,81%)	6 (10%)	3 (7,89%)

Fuente: elaboración propia (2011)

Tabla n.I. Resultados obtenidos en los trabajos modulares de Profesión Docente

Los datos que refleja la tabla resultan muy significativos y sirven para constatar el adecuado funcionamiento del trabajo de módulo; para empezar, se debe resaltar la importancia del elevado porcentaje de trabajos presentados, que se situó por encima del 90% en la mayoría de los casos. Esta opción de trabajo modular va dirigida al alumnado presencial, siendo éste el que acude a un mínimo del 75% de las clases, mostrando un adecuado aprovechamiento de las mismas y un comportamiento acorde con las normas de convivencia aprobadas en el centro. Esto refuerza todavía más la importancia de los porcentajes de entrega, destacando, por ejemplo, el caso del grupo

46 de Educación Primaria, en el que la totalidad del alumnado fue presencial, algo ya de por sí meritorio, más teniendo en cuenta que se trataba del grupo más numeroso de primer curso.

La definición de la presencialidad, así como su aplicación, ha facilitado al profesorado el poder trabajar con metodologías activas e innovadoras; las experiencias de cursos anteriores nos llevaron a comprender que, para poder trabajar con este nuevo planteamiento, resultaba indispensable contar con alumnos/as presenciales que siguiesen in situ el desarrollo de las asignaturas. Además de esos datos, existen también otros que merecen especial atención, como los elevados porcentajes de alumnado que, finalmente, fue capaz de superar el trabajo modular, situados en su gran mayoría por encima del 80%; es importante subrayar que, en algunos grupos (HH 46 y HH 47), el porcentaje de notables y sobresalientes fue superior al de aprobados; llama poderosamente la atención el caso del grupo HH 47, donde el porcentaje de notables y sobresalientes (63,82%), se sitúa muy por encima del porcentaje de aprobados (21,27%), lo que evidencia la calidad de muchos de los trabajos realizados por el alumnado.

Por el contrario, el número de suspensos se situó en todos los grupos por debajo del 20%, con la excepción del grupo HH 47, con un 21,42% de suspensos; en el grupo LH 46, el más numeroso de todos los grupos, se registró el menor porcentaje de suspensos (8,33%), lo que representa nuevamente un dato significativo de su buen hacer. Es necesario aclarar que, para otorgar la calificación de suspenso a un trabajo modular, debía recibir una calificación negativa por parte de al menos dos docentes del equipo. Si bien la situación de incertidumbre e inseguridad referidas abogaba por la conveniencia de actuar con cierta flexibilidad, se consideró que la existencia de dos calificaciones negativas constituía un argumento suficiente como para solicitar la mejora del trabajo modular de cara a la siguiente convocatoria.

Valoración del alumnado

Las valoraciones del alumnado fueron recogidas mediante cuestionarios de satisfacción pasados por las personas de la Comisión de Coordinación en la última semana de clase. En general, la valoración que el alumnado otorgó al trabajo modular fue buena, si bien subrayaron el grado de dificultad que les había supuesto el reto de integrar los contenidos de las distintas asignaturas para la elaboración del informe. A pesar de ello, se mostraron conscientes de que dicho reto les había ayudado a lograr una mejor comprensión de las asignaturas y poder conseguir así un nivel de aprendizaje más profundo.

En el cuadro nº 4 que mostramos a continuación se recogen los aspectos positivos y de mejora que fueron subrayados por el alumnado en los cuestionarios que se pasaron al final del cuatrimestre. Como se puede ver en el mismo, en general, valoraron bien la coordinación habida entre el profesorado, si bien consideraron que se les explicó muy tarde en qué consistía el trabajo modular y señalaron que como consecuencia de esta circunstancia anduvieron un tanto desorientados. Como aspecto de mejora propusieron que fuese un solo profesor o profesora quien explicase en qué consiste el trabajo modular para, de esta manera, evitar mensajes confusos; no en

vano opinaron que existían desacuerdos entre el profesorado que deberían solucionarse antes de acudir a clase.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> ● La coordinación entre asignaturas del mismo curso es adecuada. ● La coordinación entre las sesiones teóricas y prácticas. ● La metodología docente, criterios de evaluación claros y definidos con antelación. ● La distribución de las fechas de examen. ● El diseño del plan de estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se debiera explicar claramente desde el principio en qué consiste el trabajo modular ● El profesorado da mensajes contradictorios ● La distribución de la carga de trabajo a lo largo del cuatrimestre. ● Utilización de las tutorías. ● Utilización de la biblioteca.

Fuente: elaboración propia (2011)

Cuadro n.4. Valoraciones del alumnado.

En cuanto al trabajo modular en sí, reseñaron que además de ser interesante y útil, les ayudaba a relacionar los contenidos de las diferentes materias y a reflexionar en torno a la solución de un problema hipotético, que se les puede presentar en su futura vida profesional.

Por otra parte, la gran mayoría de alumnos/as percibió la necesidad de una mayor orientación para el desarrollo del trabajo modular, algo en lo que ya se está trabajando en la actualidad con la puesta en marcha de un sistema de tutorización del trabajo.

Valoración del profesorado

Si bien es cierto que la implantación de los nuevos grados está conllevando numerosas dificultades, centradas sobre todo en aspectos metodológicos y de evaluación, no es menos cierto que se está siendo capaz de afrontar e ir superando esas dificultades colectivamente, lo que está contribuyendo a reforzar las propias competencias docentes. En general, partiendo de las valoraciones realizadas por el equipo docente, se debe señalar que los resultados obtenidos fueron positivos; si se analizan las evidencias, se constató claramente que el nivel de los trabajos realizados por el alumnado de primer curso fue, por norma general, bastante superior al de otros años. Se considera que la realización del trabajo modular ha colaborado de forma activa en el proceso de alfabetización tan necesario para el alumnado de primer curso, logrando que se familiarizase con el uso de aspectos básicos en cualquier trabajo a desarrollar, tales como la búsqueda de información, realización de informes académicos y la correcta utilización de las normas bibliográficas en ellos.

Además, se ha posibilitado que el alumnado debiese hacer frente a una tipología de trabajo totalmente novedosa, ya que éste le requirió desde el inicio un alto grado de reflexión para poder integrar adecuadamente los aspectos trabajados en las asignaturas; a esa dificultad, ya de por sí importante, se une la necesidad de no

abandonar en ningún momento la perspectiva desde la que debe desarrollarse el trabajo, una perspectiva, descrita en el caso, que situó al alumnado en una situación de tipo profesional.

Sin embargo, en un proceso tan novedoso, también han aparecido las lógicas sombras que, si bien no han logrado deslucir la panorámica general, sí deben impulsar a la reflexión y a la puesta en marcha de acciones conducentes a la mejora. En el cuadro que se ofrece a continuación se recogen los aspectos positivos y de mejora que fueron subrayados por los docentes en las diversas sesiones de valoración.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> ● El grupo de docentes del cuatrimestre ha estado coordinado por primera vez. ● Se ha mostrado capacidad de hacer frente a las dificultades y poder superarlas colectivamente. ● Se han establecido algunas bases que serán aplicables en los sucesivos módulos docentes. ● Buen ambiente de trabajo. ● Se ha conseguido la interdisciplinariedad. ● Se ha logrado la satisfacción personal. ● Se ha posibilitado la oportunidad de aprender de los/las demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elevada carga de trabajo. ● Se ha percibido cansancio al final del proceso. ● En los grupos de euskera el número de alumnos/as no contribuye al desarrollo adecuado de este tipo de trabajos. ● Es necesario tutorizar mejor el trabajo durante el proceso. ● Es necesario esforzarse en no ofrecer mensajes contradictorios al alumnado. ● Es indispensable actuar en pro de la sostenibilidad del proceso.

Fuente: elaboración propia (2011)

Cuadro n.5. Valoraciones del equipo docente del módulo

Los datos que refleja el cuadro sirven para constatar que, además de los aspectos positivos reseñados con anterioridad, se percibe que la novedad del proceso ha obligado al equipo docente a trabajar un elevado número de horas en torno al trabajo modular, lo que debe llevar a poner en marcha determinadas mejoras que contribuyan, sobre todo, al desarrollo de un proceso sostenible. Es necesario subrayar que algunos de los miembros del equipo docente imparten también docencia en otros módulos, de tal forma que también resulta indispensable actuar en beneficio de la propia coordinación intermodular, otro de los objetivos principales en los que la Comisión de Coordinación está centrando su atención.

Conclusiones

La pretensión de poner en marcha nuevas propuestas metodológicas suele conllevar un proceso de profunda reflexión en las instituciones públicas educativas; en este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior está ofreciendo la posibilidad de poder modificar ciertas prácticas de enseñanza-aprendizaje muy enraizadas en el seno de la comunidad universitaria, que parecían no poder ser objeto de modificación hasta fechas muy recientes. En pleno siglo XXI, la Universidad está obligada a responder mediante sus titulaciones a una realidad que se haya en constante cambio con el fin de

preparar profesionales competentes que ejerzan un liderazgo activo, por el cual podamos seguir avanzando hacia una sociedad más justa y mejor para el conjunto de la ciudadanía. En ese sentido, la responsabilidad de la institución universitaria, así como de todos sus miembros, es formar a personas que respondan de forma ética, responsable y creativa a las diversas problemáticas que puedan ir surgiendo en su realidad profesional, debiendo también saber adaptarse a los cambios sociales que puedan ir produciéndose.

Resulta fácil aceptar que la individualidad del docente ha sido uno de los rasgos que ha caracterizado principalmente a la Universidad, pero la naturaleza y el propio espíritu de los nuevos planes de estudio obligan a superar la ~~propia~~ individualidad para actuar en beneficio de la colectividad; en la actualidad, tal y como apuntábamos anteriormente, el aprendizaje cooperativo debe constituir el eje principal de nuestra actividad metodológica como docentes e, incluso, como personal investigador. Es importante señalar que, en ese sentido, las metodologías activas y los recursos tecnológicos proporcionan una inestimable ayuda para tal fin.

Recordando la máxima clásica atribuida a Cicerón de *“Si vis doceri, doce”*, cuando se habla sobre el aprendizaje cooperativo, no se debe caer en el error de considerar que tal aprendizaje es un proceso exclusivamente reservado para el alumnado; puesto que los equipos docentes que conforman cada módulo se encuentran en un estado permanente de enriquecimiento personal y profesional, al compartir la cotidiana tarea de gestionar la docencia interdisciplinar.

La puesta en marcha y realización del trabajo modular presentado ha posibilitado el desarrollo de las competencias establecidas para el módulo, ayudando a comprender que la adquisición de esas competencias por parte del alumnado, lejos de centrarse únicamente en la labor docente individual, requiere del trabajo colectivo; la labor interdisciplinar se convierte en un requisito indispensable para el desarrollo y adquisición de las competencias por parte del alumnado. En este sentido, también nos parece importante subrayar la interrelación e interdependencia positiva que ha estado presente en todo momento en el equipo docente, cuestiones indispensables para poder trabajar el caso propuesto de forma correcta.

Debemos subrayar que se han seguido de modo adecuado las características de la metodología de casos descritas a lo largo de este trabajo: tanto el trabajo cooperativo como el respeto mutuo han constituido los principales rasgos definitorios del proceso. Como se ha señalado al referirnos al apartado de evaluación, el trabajo interdisciplinar ha ayudado a que cada docente haya aprendido a depositar su confianza en los/las demás, puesto que la nota del trabajo modular, superando las propias barreras individuales, es consensuada entre todo el grupo de profesorado, lo que nos ha llevado a poner en marcha un proceso de evaluación totalmente novedoso, orientado a la consecución de un nuevo tipo de calificación: la nota interdisciplinar. Dicha nota interdisciplinar ha posibilitado la oportunidad de crear un foro “natural”, donde cada docente puede compartir su visión profesional departiendo sobre los trabajos modulares presentados.

La valoración del equipo docente en torno a la experiencia de la coordinación ha sido muy positiva. El hecho de desarrollar la labor en el módulo que ha puesto en marcha el funcionamiento de los nuevos grados en la Escuela, ha otorgado una mayor

responsabilidad, puesto que las miradas de otros/otras docentes de los sucesivos módulos, se han centrado en muchos momentos en este primer módulo; las pautas de coordinación, así como los acuerdos adoptados en las sesiones de preparación, seguimiento y valoración del módulo, han establecido, en gran medida, las líneas directrices del funcionamiento adoptado en los módulos sucesivos. Por ende, el equipo docente que conforma este primer módulo de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria se ha erigido en grupo pionero de referencia, por lo que a la implantación de los nuevos planes de estudio se refiere.

Sin embargo, cambiar determinadas costumbres no resulta una tarea fácil, y también somos conscientes de la dificultad de comenzar a funcionar de esta nueva forma; en ocasiones el consenso y la adopción de acuerdos ha sido muy laboriosa, ya que incluso los acuerdos mínimos han conllevado muchas horas de trabajo. Si bien la valoración general ha sido positiva, en las sesiones de valoración también se han detectado aspectos de mejora; la necesidad de desarrollar un sistema de tutorización se ha convertido, como ya hemos señalado, en uno de los principales retos, y debemos decir que hemos puesto en marcha un sistema de tutorización que, a la espera de conocer todavía los resultados objetivos, nos lleva a pensar que ha servido para subsanar algunas de las carencias que habían aparecido a lo largo del curso anterior.

Hasta el momento, el alumnado valora muy positivamente la metodología de trabajo; la necesidad de desarrollar un trabajo interdisciplinar es algo novedoso para ellos/as y, en ese sentido, los miedos iniciales y la incertidumbre ante la novedad, resultan componentes naturales del proceso. El nivel de reflexión mostrado por el alumnado en los trabajos del curso 2010-2011 ha sido muy adecuado, buena muestra de ello han sido los resultados obtenidos; el alumnado ha sabido afrontar la dificultad del trabajo modular, integrando adecuadamente los contenidos aportados desde las asignaturas y adoptando, finalmente, un posicionamiento razonado para la resolución del caso. La realización del trabajo ha posibilitado que el alumnado haya obtenido una visión integradora del módulo, totalmente diferente a la visión parcelada que solían obtener los/las alumnos/as en anteriores planes de estudio.

Todos estos aspectos a los que nos hemos ido refiriendo a lo largo de este trabajo, han ayudado a lograr que, lo que hasta hace muy poco aparecía como algo utópico en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, en la actualidad se vaya consolidando paulatinamente como una realidad que ofrece numerosas posibilidades tanto para el alumnado como para el profesorado. La consolidación progresiva de esa realidad en ningún caso hubiera sido posible sin la implicación del profesorado y de las personas implicadas en la coordinación, que han dedicado generosamente su tiempo y trabajo al módulo, siendo capaces de afrontar un mismo reto: superar las individualidades en pro de un trabajo conjunto. No hay que obviar que, tal y como apunta Joan Mateo (2012), la formación de las y los formadores en la Educación Superior es una tarea compleja que entraña diversos saberes y competencias. Deseamos concluir, por tanto, afirmando que los procesos interdisciplinares que están teniendo lugar en la universidad del siglo XXI nos dan la opción de ratificarnos en el reto cotidiano de ser formadores/as de (futuros/as) formadores/as.

Cita del artículo:

Zelaieta Anta, E.; Aristizabal Llorente, P.; Ortiz de Barrón, I.C.; Goñi Palacios, E. (2012). La experiencia interdisciplinar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz: el módulo de profesión docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio*. Vol. 10 (3) Octubre-Diciembre. pp. 239 - 262. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo et al. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- American Psychological Association. www.apa.org.
- Astorga, A. (Coord.) (2005). *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Santiago de Chile: ORELAC/UNESCO.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión de Coordinación de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (2012). Documento de acuerdos modulares y acuerdos para facilitar la convivencia y el fomento de actitudes responsables en el centro. Recuperado el 24-07-2012 de: http://www.irakasleen-ue-gasteiz.ehu.es/p252-content/es/contenidos/informacion/coordinacion/es_coordi/red.html
- Dirección de investigación y desarrollo educativo (2005). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Vicerrectoría académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado el 22-07-2012 de: http://www.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5_1.htm
- Etxaniz, X. (2004). *Informe para la Autoevaluación de las Titulaciones de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz*. Documento interno enviado a la ANECA.
- Feito, R. (2002). Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de universidad. *Sociología del Trabajo. Revista Cuatrimestral de Empleo, Trabajo y Sociedad*, 45, 125-147.
- Fernández, I., y Palomares, T. (2011). ¿Cómo desarrollar un curriculum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En N. Balluerka e I. Alkorta (Ed.), *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado* (pp. 13-36).

- Fuentes Guerra, M., García, M.M., Llorent, V.J., y Olivares, M.A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(2), 395-409.
- González, J., y Wagaenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final report*. Bilbao: Phase one, Universidad de Deusto.
- Goodrich, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, vol. 57, num. 5. Recuperado el 12-09-2012 de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb00/vol57/num05/Using-Rubrics-to-Promote-Thinking-and-Learning.aspx>
- Grisaleña, J. y Campo. A. (2010). Las escuelas que aprenden: Características básicas. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 121-145.
- Kogler, H. (1996). *The power of dialogue: Critical hermeneutics after Gadamer and Foucault*. Cambridge: Massachusets Institute of Technology Press.
- Madrid, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 23, 49-68.
- Martínez, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En Varcárcel, M. (2005), *Diseño y valoración de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior* (Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia), pp. 98-117. Córdoba: Ediciones Gráficas Vistalegre.
- 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 29-09-2012 de: <http://redaberta.usc.es/redu>.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., y Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4) [en línea]. Recuperado el 24-07-2012 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>
- Pérez, A., et al. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: Más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.

- Robertson, S. (2006). The politics of constructing (a competitive) Europe(an) through internationalising higher education: Strategy, structures, subjects. *Perspectives in Education*, 24(4), 29-44.
- San Fabián, J.L. (2006). La coordinación docente: Condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, 3, 6-11.
- Stake, R.E. (1994). *Case studies*. En N. K. Denzwhyte y L. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, pp. 236-245. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Terhart, E. (2006). El aprendizaje en la era de la modularización. Consecuencias del proceso de Bolonia para la enseñanza superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 285-308.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Extraído de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-1255> a fecha de 29 de Noviembre de 2012
- Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU (2010). *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*. Leioa: UPV/EHU.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Desing and methods. Applied social research methods series*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Acerca de los autores y autoras



Edu Zelaieta Anta

Universidad del País Vasco

E.U. Magisterio de Vitoria-Gasteiz

Mail: edu.zelaieta@ehu.es

Doctor en Lingüística y Estudios Vascos por la Universidad del País Vasco, desde el año 2006. Actualmente, es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura en la misma universidad. Desempeña su labor docente en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz en estudios de grado y en la Facultad de Letras en estudios de postgrado. En lo concerniente a tareas investigadoras, ha publicado diferentes trabajos sobre educación, lengua y coordinación e innovación docente. Es coordinador del módulo de Profesión docente en el Grado de Educación Infantil en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.



Pilar Aristizabal Llorente

Universidad del País Vasco

E.U. Magisterio de Vitoria-Gasteiz

Mail: p.aristizabal@ehu.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco. Es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar desde el año 2001. Ha participado en las Comisiones de Diseño de los nuevos títulos de Grado de Magisterio, así como en diferentes programas de innovación curricular y metodologías activas. Actualmente participa como investigadora en el proyecto Universidad- Sociedad EPETEI (Evaluación de un Programa Educativo Teatral para Educación Infantil) que se está desarrollando de manera interdisciplinar por un equipo de docentes de la Escuela de Magisterio. Desde el año 2006 forma parte del Equipo Directivo de la Escuela como subdirectora de Calidad y Mejora.



Igor Camino Ortiz de Barrón

Universidad del País Vasco

E.U. Magisterio de Vitoria-Gasteiz

Mail: igor.camino@ehu.es

Profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea. Desde el año 1999 desempeña su labor docente e investigadora en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Actualmente desempeña tareas de gestión en el equipo directivo de la misma, centrando su atención en aspectos de coordinación e innovación docente; es también coordinador del módulo de Profesión docente en el Grado de Educación Primaria.



Eider Goñi Palacios

Universidad del País Vasco

E.U. Magisterio de Vitoria-Gasteiz

Mail: eider.goni@ehu.es

Ayudante Doctora en la UPV-EHU desde hace 6 cursos en el mismo Departamento. Doctora en Psicología, pertenece al grupo de investigación Psikor que estudia el autoconcepto en relación con el ajuste socio-personal, si bien está ampliando su ámbito de investigación desde que forma parte de la Comisión de Coordinación de la Escuela de Vitoria-Gasteiz hacia aspectos relacionados con la docencia universitaria.