

## **Del nuevo siglo al nuevo grado: La titulación de Educación Infantil en Mondragón Unibertsitatea**

*Of the new century to new degree: The Degree in Early Childhood Education at the University of Mondragón.*

Laura Lodeiro Enjo  
Universidad de Santiago de Compostela

Nerea Alzola Maiztegi  
Mondragón Unibertsitatea  
España

### **Resumen**

Este artículo, basado en los criterios básicos para una buena docencia universitaria descritos en el proyecto Visibilidad (2004-2007), tiene por objeto narrar una buena práctica de docencia universitaria en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea.

En el texto se describe el contexto y el proceso por el cual se llegó a la implementación del proyecto educativo en la Diplomatura de Educación Infantil en la Facultad, los ejes básicos del proyecto y la participación y formación del profesorado. Las claves de la calidad de dicho proyecto han sido principalmente las siguientes: la implicación del rectorado y de la institución universitaria; el compromiso y la formación del profesorado; la visión global de la comunidad universitaria; la aplicación de metodologías activas, la interdisciplinariedad, los grupos pequeños de trabajo, el seguimiento del alumnado, etc. Para finalizar, se citan las continuidades y discontinuidades entre el proyecto en la Diplomatura y el proyecto en el Grado.

El texto está escrito a dos manos, en una melodía armoniosa: La primera autora del artículo, visitante de la Facultad, observa, pregunta, graba y entrevista; ve lo que desde dentro no se ve y oye lo que no se oye, e interpreta. La segunda autora, desde dentro, camina, crea, planifica, implementa y ve y oye el día a día, con su grandeza y su pequeñez.

**Palabras clave:** docencia universitaria, proyecto educativo, formación maestros, metodología activa, compromiso y formación del profesorado universitario.

### **Abstract**

This article, based on the criteria for a good university teaching project as described in Visibility (2004-2007), describes good practice in university teaching at the Faculty of Humanities and Education at the University of Mondragón.

The text outlines the context and process which led to the implementation of the educational project in the Degree in Early Childhood Education in the Faculty, the basis of the project and the training and involvement of the university teachers. The key qualities of the project are principally the involvement of the rector and the university itself, the commitment and training of the teaching staff, the overall vision of the university community, the application of active methodologies, a multidisciplinary perspective, small working groups and the monitoring of students, to name but a few. Continuities and discontinuities between the project in the former Diploma and present day Degree programs are also mentioned.

The text is written from two different perspectives which share a common harmony. The first author of the article, a visitor to the Faculty, observes, questions, records and interviews, and is able to perceive and interpret what cannot be heard and seen from within the institution. The second author, from within, follows a path, creates, plans, and implements, watching and listening for day to day details, both great and small.

**Key words:** University teaching, educational project, training teachers, active methodology, commitment and training of university teachers.

## Introducción

El proyecto Visibilidad (2004-2007), dirigido por Miguel A. Zabalza y en el que han trabajado grupos de investigadores de 6 universidades españolas –Santiago de Compostela, A Coruña, Vigo, Pública de Navarra, Rovira i Virgili y Politécnica de Valencia- tenía por objetivo el identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de “buenos docentes” universitarios.

En el desarrollo de dicho proyecto se han identificado los criterios básicos de una buena docencia. En ese trabajo se analiza el progreso realizado hacia ese nivel de calidad y cómo lo desarrolla el profesorado seleccionado –comienzos, evolución, planificación, evaluación, ideas generales sobre docencia universitaria, etc.-. En base a estos criterios de calidad surgen, posteriormente, una serie de estudios transversales en relación a la muestra del proyecto general. De esta forma, el proyecto Visibilidad se convierte en la matriz originaria de otros estudios derivados.

Para cada uno de estos estudios especializados se seleccionan los casos particularmente interesantes en relación a un criterio de calidad concreto y se profundiza en su representación y análisis, lo que, en algunos casos, supone un nuevo trabajo de campo para complementar la información ya recogida. Entre los criterios identificados se encuentra el del trabajo en equipo entre docentes universitarios y, en su estudio concreto, se centra una tesis doctoral en proceso titulada *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las “buenas prácticas docentes”*.

Algunas de las profesoras incorporadas a la muestra del proyecto matriz por el grupo GIE (GI 1444) de Santiago de Compostela impartían clase en la Diplomatura de Educación Infantil de Mondragon Unibertsitatea. La descripción que en la entrevista hacen de su organización y sistema de trabajo pronto nos llevó a la conclusión de que se trataba de un caso que, necesariamente, debíamos incorporar en la tesis a la que hacíamos referencia. Representan una forma de trabajo en equipo que hemos denominado como modalidad de colaboración institucional, pues estamos hablando

de toda una institución con un sistema que requiere de un importante nivel de coordinación por parte del profesorado implicado en cada titulación.

En ese caso centraremos el artículo tratando de describir y analizar aquellos elementos que nos hacen ver en esta institución una buena práctica desde esa perspectiva del trabajo docente en equipo.

### **¿Cómo se ha estudiado el caso?**

La recopilación de información y el análisis de cada caso se producen a través de una serie de intercambios y puestas en común entre los investigadores y los docentes implicados. Además de la documentación sobre el caso que ha ido llegando a nuestras manos, contamos para este caso con información y evidencias recogidas durante el desarrollo del proyecto Visibilidad y el de la propia tesis doctoral. En el primero, además de la grabación de una sesión de clase, se han hecho tres entrevistas: dos de ellas a profesoras iniciadoras del Proyecto Mendeberry y la otra con el conjunto de tutores de un módulo específico del programa. En la tesis se ha hecho una visita de una semana a la Facultad en la que hemos tenido oportunidad de presenciar alguna sesión de clase y alguna de trabajo conjunto de los profesores de un módulo específico. También hemos hecho dos nuevas entrevistas individuales ya focalizadas en las preguntas sobre las que pivota la tesis y un grupo de discusión con estudiantes del último curso de la titulación que nos ha servido para aclarar algún aspecto del sistema estudiado.

Esa visita se ha aprovechado también para contrastar con los docentes el mapa conceptual en el que nosotros vamos representando los diferentes elementos de su experiencia y triangulando las diferentes evidencias recogidas. La idea es que ellos mismos se sientan lo suficientemente representados con ese mapa conceptual y esas revisiones nos sirven para localizar elementos sobre los que hay que continuar trabajando y para corregir posibles errores de interpretación por parte de los investigadores.

Continuando con esa misma lógica de feedback entre investigadores e investigados hemos tenido la suerte de poder asociarnos para escribir este artículo con una de las protagonistas de la experiencia –Nerea Alzola- que nos aporta una importante visión desde dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUEZI) de Mondragon Unibertsitatea. Ella ha sido coordinadora en su momento de la Diplomatura de Educación Infantil, miembro del equipo redactor del curriculum del grado Maestro de Educación Infantil y, actualmente, es miembro del equipo de dirección del Grado de Educación Infantil. Esa perspectiva que nos aporta y la nuestra, en cierto modo, se complementan y compensan entre sí mientras buscamos un cierto equilibrio entre lo vivido, lo percibido y lo interpretado.

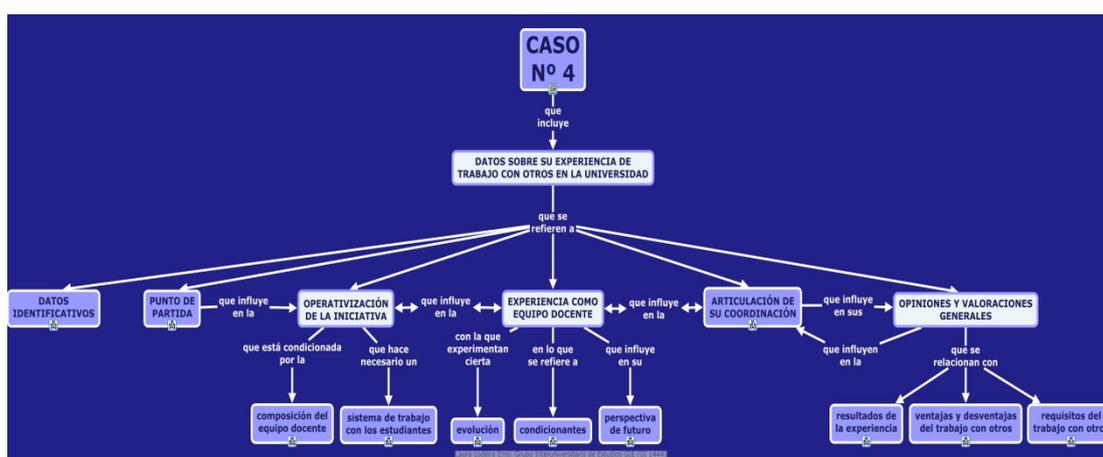
### **Estructura del caso**

Trataremos en el artículo de dar respuesta a un interrogante central: *¿cómo ha ido construyendo la estructura social de la modalidad de colaboración institucional el profesorado implicado en el grado de Educación Infantil de MondragonUnibertsitatea?*

Este interrogante central, nos dará pie a tratar cuatro cuestiones más específicas: ¿sobre qué tipo de ideas o convicciones pedagógicas han basado su práctica formativa?, ¿cómo se ha articulado operativamente su experiencia?, ¿qué tipo de dificultades o condicionantes han tenido que ir superando?, ¿qué resultados están obteniendo, incluido el nivel de satisfacción, de ellos mismos y de sus estudiantes?

Para ello estructuraremos el artículo en dos partes bien diferenciadas y en las que intercalaremos algún fragmento de los testimonios recogidos: En la primera de ellas, escrita desde esa perspectiva más externa, comenzaremos con una breve referencia al origen de la experiencia y luego nos centraremos en una explicación del Proyecto Mendeberry, poniendo especial atención en los procesos de coordinación docente producidos en las diferentes fases y dimensiones del mismo. En la segunda, ya escrita a modo de testimonio desde la institución, explicaremos la transición de Mendeberry hacia el actual grado de Educación Infantil, haciendo hincapié en los cambios introducidos a través de dicha transición.

Acompañamos el texto con el mapa conceptual del que hemos hablado, que es una muestra de cómo representamos el conocimiento experto de los profesores con los que trabajamos en ambos proyectos. Es un recurso interactivo en el que se podrá encontrar el caso representado. Permite ir navegando por él de forma intuitiva guiándose por su propia curiosidad al igual que lo hacen habitualmente en una página web desplegando aquellas partes que les interesa consultar. Verán que algunos de los conceptos aparecerán sombreados y presentarán algún icono en la parte inferior, eso indicará que tienen agregado algún tipo de recurso. Se puede tratar de una parte del mapa replegada, una ficha sintética o un fragmento de audio que nos permitirá escuchar a los propios protagonistas (profesores o estudiantes) contándonos algún detalle de su interesante experiencia. Basta con que sitúen el cursor sobre dichos iconos y podrán llegar al recurso específico. Para comenzar a navegar en el mapa sitúen el cursor sobre la imagen y presionen al mismo tiempo la tecla Ctrl y el botón izquierdo del ratón.



Fuente: Adaptado de Lodeiro 2009: 120

Figura n.1. Estructura general del mapa conceptual. Recurso interactivo.

## El Proyecto Mendeberry

Los orígenes de la experiencia cooperativa Mondragón aparecen fuertemente vinculados a la formación, tanto académica como profesional. Su sólido tejido educativo ha tenido y tiene un papel determinante en el desarrollo de la experiencia y en su éxito empresarial en el mundo. Cuenta hoy con varios Centros de Formación Profesional y una Universidad propia. En su creación en 1962, la Eskola Politeknikoa ya formaba estudiantes en las actividades desarrolladas en las cooperativas, pero hasta 1969 no fue reconocida oficialmente como Escuela de Ingeniería Técnica Industrial. En 1997 se fusionó con otras cooperativas educativas para crear Mondragon Unibertsitatea. Esta inversión en formación iba unida desde el inicio a una idea de garantizar la igualdad de oportunidades y, de hecho, con ese fin se creó Alecop en 1966, una cooperativa que daba a los estudiantes un trabajo que les permitía compatibilizar estudio y vida laboral (Santa Cruz, Flecha y Serradel, 2009).

Es importante situarnos en este contexto de la Facultad HUHEZI como una entidad universitaria dentro de la experiencia cooperativa Mondragón puesto que su titularidad, su organización interna, vocación y valores fundamentales coinciden con el cooperativismo. Las bases de la comunidad educativa son, entre otras, la organización democrática (un socio, un voto), la horizontalidad de los órganos de gestión, la solidaridad, la perspectiva social, la justicia y la importancia que se concede a cada persona y su desarrollo.

### Los inicios y el trabajo previo

Como indicábamos, Mondragon Unibertsitatea se constituye como tal en el año 1997. Con ella surge la necesidad de generar mecanismos de funcionamiento de una universidad, por eso se crea el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Desde el ICE se diseña un Proyecto Educativo de Universidad, un proyecto de innovación que dotaría a la institución de cierta identidad diferenciadora. Dicho proyecto es acogido por Javier Retegui -el rector del momento-, se le pone el significativo nombre de Proyecto Mendeberry (nuevo siglo, en euskera) y hace una importante labor de difusión e implicación en el mismo de los tres centros que forman parte de universidad estudiada -Escuela Politécnica Superior, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) y Facultad de Empresariales.

En cada uno de los centros se decide aplicar el Proyecto de forma piloto en una de sus titulaciones. Así, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se comienza por la especialidad de Maestro en Educación Infantil y, en ella, hemos centrado nuestro estudio del caso. Por tanto, el equipo docente del que hablamos está formado por el conjunto de profesores de la especialidad de Educación Infantil implicados en el Proyecto Mendeberry y en el actual grado.

### El proceso de definición y formación inicial de los docentes

Como dice Zabalza (2011: 78), [...] *las innovaciones triunfantes precisan "ser cultivadas floreciendo en mayor abundancia bajo condiciones favorables"*. En caso contrario

*tienen pocas probabilidades de sobrevivir ante la presión constante de la tendencia a la homeostasis de las organizaciones.*

En este caso concreto también los procesos son largos y antes de que en el curso 2001-2002 se desarrolle la prueba piloto del Proyecto Mendeberry, pasan por un complejo proceso de definición para el que se decide crear varios grupos de trabajo. Dichos grupos surgen en dos niveles diferentes:

A nivel de Universidad nos encontramos con el grupo de directores de las tres titulaciones piloto y con los cuatro grupos funcionales compuestos por expertos. Cada uno de estos grupos funcionales centraría su trabajo en el desarrollo de uno de los cuatro pilares fundamentales del Proyecto: competencias, valores, multilingüismo y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Al mismo tiempo y, a nivel de facultad, se crean los grupos centrados en competencias específicas, compuestos por el Director de la titulación piloto –que informaría al grupo de directores de los avances- y personas con trayectoria en la misma. La función de estos grupos era la de diseñar el perfil profesional de las titulaciones piloto y, para ello, se valen de diferentes recursos: Por una parte estaban las lecturas que hacían sobre las características del perfil y la asistencia a congresos. Por otra, las encuestas y entrevistas a personas que recibían a los recién titulados o a aquellas que recibían en prácticas a sus estudiantes e identificaban carencias formativas de los titulados. Por último se valían del proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional (PICAP) diseñado por la empresa ALECOP, S. COOP. en colaboración con la Universitat de Lleida y la de Barcelona (Arregui, Bilbatua y Sagasta, 2004).

Los grupos de trabajo también han buscado y encontrado referentes interesantes entre universidades que nacieron con sus modelos y entre instituciones que ya habían hecho un proceso de reingeniería como el que la universidad estudiada pretendía.

Entre las primeras centraron su atención en las Universidades de Maastricht (Holanda) y la de Alborg (Dinamarca). De la de Maastricht aprendieron sobre la metodología de aprendizaje basado en problemas (PBL) y, en la de Alborg, tuvieron ocasión de aprender sobre la metodología de aprendizaje basado en problemas y orientado a proyectos (POPBL) y sobre los diferentes roles del tutor –tutor coordinador, tutor experto y tutor facilitador-. Por otra parte, analizaron y estudiaron el proceso de transición hacia un sistema de aprendizaje activo experimentado por el Instituto de Monterrey (México) y el Massachusetts Institute of Technology (EE.UU.) (MondragonUnibertsitatea, Memoria Anual 2003-2004)

En esos lugares, o con expertos de dichos centros, 45 personas que formaban un grupo interdisciplinar con una clara distribución de tareas, han recibido una formación inicial basada en los análisis que parte de la observación in situ. Tras adaptarlo todo a su propio modelo, ese grupo interdisciplinar se convierte en la cúspide de todo un proceso de formación piramidal.

*Hicimos un análisis de lo que suponía el desarrollo de la resolución de problemas, los casos y los proyectos. Por ejemplo, en el caso de Maastricht, nos fuimos varios de aquí: Mariam, yo, los de empresas y así; estuvimos allá recibiendo formación: haciendo observaciones, viendo un poco y bueno, trabajar cada uno en lo suyo. Ya cuando vinimos*

*aquí lo que hicimos es una formación piramidal; reconvertimos e intentamos adaptarlo a nuestro modelo, cada uno al suyo: los de empresas a empresas, los nuestros a educación y ya empezamos a formar a la gente.*

*Luego nos gustaba el caso de proyectos, detectamos a la Universidad de Aalborg, en Dinamarca entonces nos fuimos –primero ya habían estado los ingenieros allí y habían llegado a la conclusión de que ese era el mejor modelo para ellos entonces ya habían recibido formación y tal- y después nosotros fuimos, allí también estuvimos una semana observando las clases. Ya nos interesaba, ya conocíamos bien el modelo, porque ellos cada dos años vienen aquí a formarnos a nosotros, tenemos una especie de acuerdo y ya fuimos a cosas concretas: nos preocupaba sobre todo el tema de la tutorización, el rol del tutor, porque aquí nos ha pasado también, en este proyecto y en todas partes, quiero decir que, como los proyectos son dinámicos, a medida que hemos ido avanzando más hemos tenido más problemas.*

*Y ahora ya estamos en la fase de indagación: Cómo preparar a un buen profesor para que sea también un buen indagador. Entonces allí fuimos y estuvimos observando durante toda una semana un poco como hacían las tutorías: cómo se repartían los roles; qué hacía el tutor cuando actuaba como supervisor, como experto; y qué hacía el tutor cuando actúa como facilitador. Porque ellos tienen los roles diferenciados, funcionan con dos personas distintas; en este sentido el modelo es muy diferente con respecto al deMaastricht.*

(Entrevista profesora 2, p. 1)

Podemos decir, como afirma Zabalza (2011:88) que, *efectivamente, la metodología no funciona de manera aislada. El proceso de enseñanza, más aún cuando se produce en el seno de una institución compleja como es la universidad, forma parte de un sistema más amplio en el que se integra y con respecto al cual tiende a ser funcional. Intentar cambiar las metodologías sin alterar el resto de los componentes del sistema resulta un propósito vano. Todo está relacionado con todo y, en algunos casos, esa relación es fuertemente condicionante. No se puede avanzar en las metodologías sin tomar en consideración el resto de los componentes.*

## **Los mecanismos de coordinación**

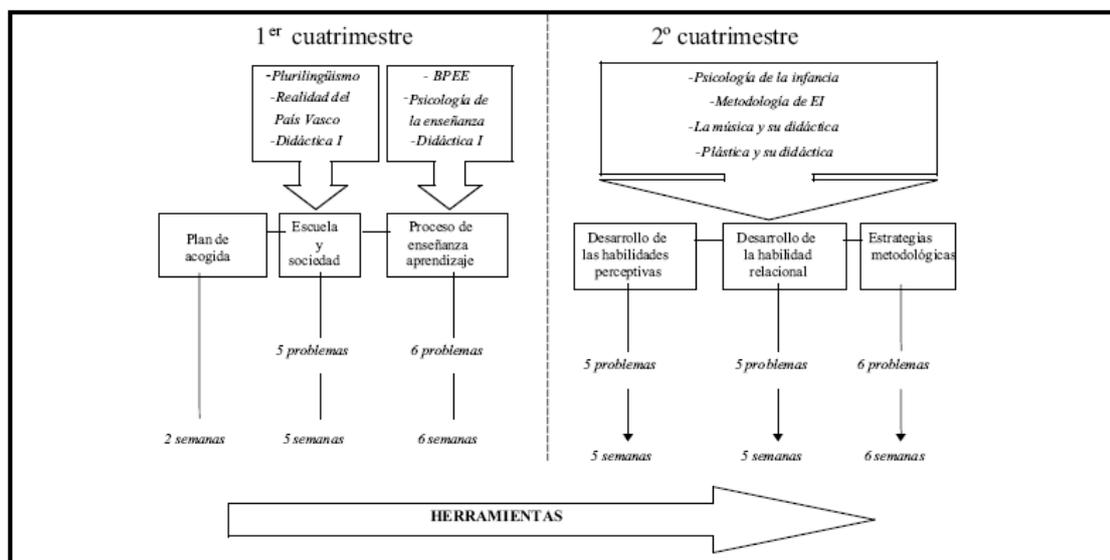
La intención del Proyecto Mendeberry es la de reducir en lo posible las ficticias pero ciertamente existentes líneas separadoras que convierten a las asignaturas en partes de un todo indefinido e inconexo. Han pasado de un eje disciplinar basado en las asignaturas a un eje interdisciplinar y de un curriculum orientado a los temas a uno orientado a problemas o a la práctica profesional.

*Yo creo que una de las cosas que conseguimos con estas metodologías -y lo que más nos cuesta, también- es que ellos (los alumnos) lleguen a relacionar los distintos ámbitos de conocimiento y las distintas asignaturas.*

(Entrevista profesora 4, p. 10)

Esto lo logran agrupando algunas de las asignaturas en módulos y éstos, a su vez, en grandes ámbitos –en los que se desarrollan las competencias transversales-. De este modo se aseguran de que la colaboración sea un elemento clave en el desarrollo

de las titulaciones en las que el proyecto va tomando forma y de que nunca se pierda esa perspectiva global que orienta su labor.



Fuente: Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004, p. 121

Figura n.2. Ejemplo de la organización del primer curso de la Diplomatura de Educación Infantil.

Es necesario matizar aquí que esta colaboración se produce en dos direcciones ya que, para sus propósitos, se hace imprescindible la combinación entre una coordinación horizontal –entre los miembros de cada curso– y la coordinación vertical que es la que hace referencia a cada uno de los grandes ámbitos que han definido y que se desarrollan a lo largo de los cursos.

### La coordinación horizontal

En esa dimensión horizontal de la coordinación hay que destacar cómo los tutores de un módulo determinado –que suelen ser alrededor de seis y pertenecen a diferentes áreas– pasan de hacer un programa por cada una de las asignaturas a hacer un único programa del módulo, siempre incluyendo el aporte del área de conocimiento de cada uno, partiendo de un horizonte compartido y contando con una cierta autonomía en la gestión del módulo. Es así como en algunos módulos se opta por hacer tantos subgrupos diferentes de alumnos como tutores tiene el núcleo en cuestión, lo que permite que cada uno de los tutores se encargue de hacer el seguimiento de un número más reducido de alumnos en los escenarios de grupo colaborativo. De no ser así, sería prácticamente imposible realizar ese imprescindible seguimiento ajustado a las necesidades reales del grupo.

*(...) Antes, dentro de que éramos una cooperativa y de que podías reunirte para hacer un tema común que querías crear y tal, cada uno era dueño de su asignatura, la daba y decidía. Ahora, ya te digo, prácticamente para todo tenemos grupo de trabajo y para el día a día de dar clases está el grupo de trabajo que primero, cuando preparas la asignatura, se reúne antes con cierta frecuencia hasta que la deja más o menos*

*planteada y, mientras estás dando el módulo, te estás reuniendo cada semana para ver las cosas.*

*Por ejemplo, nosotros en un módulo que era basado en problemas: teníamos el problema de la semana, en la reunión se comentaba cómo ha ido, cómo no ha ido, patatín, “¡uff! He tenido problemas con esto”; “En mi grupo no sé qué, no sé cuánto...” Vale, ¿qué tenemos para la semana siguiente?, ¿tenemos el práctico preparado? (...) O sea, todo, cada paso se hablaba. Eso ahora ya está totalmente integrado y cualquier tema nuevo que surge -pues... competencias transversales, vamos a afinar no sé qué- va al grupo. Total, que eso está ya ahí con total naturalidad.*

(Entrevista profesora 3, p. 7)

Los tutores, como tales, tienen tres roles diferenciados e interrelacionados: el tutor coordinador, el tutor experto y el tutor como facilitador. Cada uno de los tutores de un módulo puede actuar con un rol diferente según las necesidades que se presentan en cada tipo de escenario de aprendizaje. Por eso el tutor que se encarga de uno de los subgrupos no es responsable de la totalidad de los contenidos de dicho núcleo para con ese subgrupo ni se desentiende de los demás. Para eso se han creado escenarios de trabajo en gran grupo como el de las conferencias magistrales, en ellas uno de los tutores hace primar su rol de tutor experto mientras que los demás echan mano del de seguimiento o el de facilitador asumiendo, a su vez, un cierto papel de aprendiz. En cada una de las facetas los dispositivos necesarios son diferentes y exigen unas condiciones ajustadas a las necesidades de cada tipo de escenario.

*Yo pienso que nos descentralizamos muchísimo, antes estaba muy centrado en el papel del profesor conocedor de la materia a un nivel súper técnico y muy centrado en lo cognitivo y ahora, ese planteamiento sigue ahí –pensamos que tiene que seguir estando ahí, por supuesto- pero se ha abierto muchísimo. Tanto a la hora de buscar fuentes, a la de plantear los supuestos prácticos de trabajo, a la hora de plantear la evaluación misma... o sea, a un montón de niveles. (...) Tú igual eres más especialista en cierta área –por ejemplo Educación Especial- pero te toca dar Didáctica en el sentido de que eres tutor de un módulo en el que también se habla de Didáctica y tú igual no has dado Didáctica nunca pero, con el sistema de trabajo que tenemos, se supone que todo eso ya va a ir en los materiales, tu papel no es dar Didáctica, tu papel es ver que los alumnos están aprendiendo bien la Didáctica. (..) Es verdad que una de las cosas que sí nos ha resultado difícil es el papel de tutor, es uno de nuestros grandes rompecabezas, y porqué, porque las metodologías escogidas son metodologías centradas en el alumno. En ese sentido el papel del tutor pasa a ser un papel de guía, de ayudador de... pero no de ir y explicar y dar la chapa, etcétera, etcétera. Ya siendo especialista de una materia se te hace difícil quedarte ahí y saber plantear buenas preguntas para que la dinámica del grupo sea la que lleve, de alguna manera, a la construcción del conocimiento conjunto. Eso es complicado, muy complicado y, sobre todo, más complicado al principio cuando estás acostumbrado a otra cosa. Pero luego también se complica el tema cuando además eres tutor de algo que, bueno, no eres tan especialista en ello. (...)*

*Desde el modelo de PBL de Maastrich pues esto que planteamos nosotros lo tenían clarísimo: que el tutor no tenía que saber nada de nada porque no. Y así lo hemos planteado desde el principio pero hemos visto que sí y no, esa inseguridad que tenga el tutor no ayuda a que esté tranquilo en el grupo y, entonces, no va a saber escoger bien las preguntas, saber cuáles son las pertinentes...*

(Entrevista profesora 3, p. 15-16)

*Al no ser clases magistrales tienes que ser un buen gestor. Un buen gestor en el sentido de que tienes que gestionar la participación de los alumnos, al mismo tiempo tienes que observar, tienes que hacer un seguimiento de cada alumno... entonces el rol de tutor se complica un montón.*

(Entrevista profesora 4, p. 1)

De este modo los alumnos “viven” la interdisciplinariedad ya que ellos conocen cuántos son los créditos que tiene en total el módulo pero no saben -porque no se explicita en un horario- en qué momento se están trabajando una u otra asignatura pues es un programa unificado y común.

*(...) Tenemos otro módulo en que tenemos Teoría de la Educación y Sociología de la Educación y allí creamos el módulo nosotros. O sea, los alumnos no saben si están haciendo Sociología o Teoría. Vamos a ver, nosotros, como expertos –en cada módulo hay, al menos, un experto por asignatura- sabemos que esto y esto hay que meterlo y tal, pero después subrayamos unas cosas, subrayamos otras... ahí jugamos con mucha libertad, con muchísima libertad. Bueno, con libertad pero justificada, no son cosas por capricho, yo creo que los módulos en general –tal como están trabajados- permiten que los coordinadores puedan justificar el porqué.*

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 10)

Cada uno de los módulos ocupa, más o menos, dos mañanas y media por semana hasta su finalización –de ahí que nunca han de simultanearse más de dos o tres de ellos- y, en ese tiempo, se incorpora una conferencia magistral por semana a la que acuden todos los tutores del módulo para poder hacer un seguimiento de su desarrollo y aprovechamiento.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Proyectos globalizados	8:00-13:15	Literatura infantil	Psicomotricidad	8:00-13:15
Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica; Didáctica de la matemática; Didáctica del conocimiento físico y social (16 créditos)	Módulo correspondiente  (Por ej. Funciones y retos de la educación)		Literatura Infantil  Cuento	Módulo correspondiente  (Por ej. Funciones y retos de la educación)
8:00-13:15	9 créditos 7 semanas	Proyectos globalizados  Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica; Didáctica de la matemática; Didáctica del conocimiento físico y social (16 créditos)	Optativas Créditos de libre disposición	9 créditos 7 semanas
		10:15-13:15		

Fuente: Elaboración propia.

**Figura n.3.** Ejemplo de horario de la semana de un estudiante en el Proyecto Mendeberry.

Asimismo es relevante el hecho de que estos equipos de trabajo se mantengan en alerta con el objetivo de hacer una evaluación continua –del desarrollo del proyecto en sentido amplio y de cada uno de sus elementos en particular- para identificar e intentar solventar problemas así como redelimitar todos aquellos elementos en los que aprecian una mejora potencial. Este carácter de revisión permanente del proyecto les exige mucho tiempo y esfuerzo pero también les reporta altos índices de satisfacción y aprendizaje que hacen referencia a ese enriquecimiento mutuo que sólo es posible en procesos de práctica reflexiva y colaboración comprometida.

*(.. ) La creación del equipo variado, de formaciones distintas, de diferentes disciplinas, de departamentos distintos... Yo siempre digo que esto, desde luego, nos da mucho trabajo –la preparación es grande, incluso la evaluación es grande, la negociación es muy grande, etc.- pero hay que mirar también qué ganamos con esto y, desde luego, una de las cosas que ganamos es en aprendizaje para sí. Porque yo, desde luego, si no estoy con Lidia; o no estoy con Ana; o no estoy con Amelia, me voy a perder mil cosas. O sea, yo estoy aprendiendo un montón con ellas porque cada uno está trabajando en campos distintos.*

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 10)

### **La coordinación vertical**

Centrándonos en la dimensión vertical debemos mencionar el esfuerzo de coordinación que hacen tratando de mantener reuniones periódicas entre los diferentes coordinadores de módulos en las que se toman decisiones relevantes que cada coordinador se encargará de mantener en su módulo. Al mismo tiempo, cada equipo se encarga de hacer un descargo público por escrito, en el que se incluyen aspectos como la valoración sobre lo que ha o no ha funcionado, con los motivos y consecuencias que se le asocian a ese nivel de funcionamiento o las opiniones de los alumnos sobre cuestiones diversas.

*Y otra cosa que yo creo que se nos ha quedado también mucho, que tiene su punto positivo pero también tiene su punto un poco flagelador, ¿no?. Es que nunca nos quedamos satisfechos. Se deriva mucho del trabajo en grupo, yo creo. Tú te puedes dar por satisfecho o satisfecha y dices: pues este año hemos trabajado esto, hemos... y dices, sí, pero estas transparencias, estos... yo creo que para el año que viene lo que tenemos que hacer es esto, esto y esto. Y luego también, como por otra parte tenemos el Seminario de Tutores. El seminario de tutores, al hacer el descargo de tu módulo... Cada vez que acaba un módulo tienes el Seminario de Tutores para decir: Bueno, nuestro módulo ha sido este, este año hemos hecho esto nuevo y para el año que viene cosas que creemos que tenemos que mejorar. O sea, siempre hay un apartado de cosas que queremos mejorar o que tenemos que mejorar. Entonces de alguna manera es algo también consustancial, que se nos ha quedado y es el estar siempre diciendo: Bien, esto está bien pero qué cosas están mal y tenemos que mejorar.*

(Entrevista profesora 3, p. 7)

Esta forma de proceder permite que todos los tutores puedan estar enterados de lo que ocurre tanto en los módulos que tienen a su cargo como en los demás. Es así como nunca se pierde la perspectiva de estar trabajando por un proyecto común y como se abre el campo del paso de las asignaturas a los módulos y, de los módulos, a ese proyecto compartido, a esa visión global que siempre deben mantener presente.

Pero además, ese informe hace que los profesores, como investigadores en la acción, se obliguen a sí mismos a estar continuamente cuestionando y observando su práctica.

*Cuando terminamos nosotros hacemos una valoración decimos: bueno, pues esto ha funcionado por esto y por esto, los alumnos han valorado esto así; creemos que no ha funcionado esto por tal y tal... Esto lo hacemos con un descargo por escrito. Entonces, todos los tutores sabemos lo que está pasando y los coordinadores también sabemos lo que estamos haciendo y, a veces, nos damos cuenta y decimos: "oye, en ningún módulo de estos estamos tratando este tema, ¿dónde lo podemos meter". O estamos repitiendo una cosa pero no nos importa porque preferimos repetirlo para enfatizarlo más etc.*

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 13)

## **El Grado de Educación Infantil en HUHEZI**

En este complejo contexto actual, a la educación universitaria le han surgido nuevos retos a los que hay que responder, implementando nuevos objetivos, proponiendo nuevos recursos y maneras de organización con miras al proceso de enseñanza-aprendizaje, que han de armonizar el beber de las fuentes de la tradición (ciencia, filosofía, tradiciones, lenguas, valores éticos, maneras de actuar, etc.) y la innovación, ya que en ésta viven instalados hoy día los niños y jóvenes (nuevas maneras de organización social, nuevos paradigmas culturales, nuevas tecnologías, nuevos modos de comunicación, rápidos cambios sociales, científicos y culturales, etc.).

En otras palabras, hemos de abrir nuevas vías, con pragmatismo, muy atentos a los nuevos paradigmas científicos, culturales y tecnológicos, pero sin olvidar la parte simbólica, poética, la tradición humanista y el compromiso sociopolítico. A nuestro entender, en esta nueva etapa, la Universidad, y en concreto Mondragon Unibertsitatea tendría que ayudar a la sociedad del conocimiento a crear valores postmateriales, esos valores vividos y trabajados durante décadas en nuestras comunidades, escuelas, cooperativas y pueblos: la justicia, la solidaridad, la responsabilidad, la cooperación. Por lo tanto, a nosotros nos corresponde elaborar ciertas tareas sociales con unos objetivos claros: la creación del individuo, la preparación para la justicia y la educación para que todos seamos ciudadanos activos. Es decir, combinar lo global y lo local.

*ESTUDIANTE 1: (...) No sé, parece que son que en tu vida diaria vas... Después de la juerga ya borracho con los amigos estás ahí arreglando el mundo "si porque la crisis... tenemos que hacer esto..." Yo tengo la sensación de eso. Pero bueno, que me gusta, me encanta leer artículos porque son buenos y me gusta hablar pero algunas veces me da esa sensación, no sé.*

*ESTUDIANTE 2: Que eres más consciente de las cosas que pasan en el mundo y que tienes que hacer algo también, ¿no? Aparte de aprender una carrera de Magisterio Infantil yo creo que nos estamos construyendo a nosotros mismos como personas. Nos están haciendo competentes pero, a la vez personas mayores, no sé cómo decir.*

*ESTUDIANTE 1: Críticos también. Porque haces tu propia lectura, reflexionas.*

*ESTUDIANTE 2: Sí.*

*ESTUDIANTE 1: lees esto y escuchas aquello y, entonces, con lo que tú sabes, pues empiezas a pensar y a reflexionar. Y ese es también el modo de aprender.*

(Grupo de discusión con estudiantes de 3º de la Diplomatura de Educación Infantil, p. 9)

Como dicen Esteve y Gisbert (2011), más allá de los elementos que forman el modelo educativo, el diseño y desarrollo es un proceso complejo que debe abordarse de manera conjunta desde diferentes perspectivas. Entre otras, la institución universidad que debe asumir el liderazgo de la oportunidad de diseñar un nuevo modelo educativo; el profesorado que ha de trabajar desde la perspectiva de las actividades de aprendizaje, el seguimiento de los estudiantes y los procesos de evaluación de las competencias propuestas; los alumnos que muchas veces no son tenidos en cuenta en su justa medida (participación, procesos de validación, etc.)

## Marco general

Ahí está situada la Facultad HUHEZI y desde esos parámetros se quiere trabajar en ella. Por lo tanto, en el diseño e implementación de las nuevas titulaciones se sigue partiendo de un proyecto educativo, elaborado a través de muchos años de trabajo.

El Grado de Educación Infantil se comenzó a implementar en el curso 2009-2010; es decir, la primera promoción saldrá en junio del 2013. Esta entrada en el Grado, en el marco Bolonia, fue en realidad muy suave pues, como se ha expuesto en la primera parte del artículo, los implicados estaban muy entrenados y habían realizado un camino bien diseñado y comunitario. Es decir, para un proyecto de calidad no basta con un buen diseño, sino que el diseño ha de ser compartido y elaborado comunitariamente.

Llamamos de nuevo la atención sobre el hecho de que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se encuentra dentro de una realidad cooperativa. Esta circunstancia condiciona la perspectiva desde la que se analizan las situaciones y, por tanto, también los criterios que orientan el diseño del perfil profesional que, en este caso, son tres:

- **El desarrollo personal:** una persona *vascoparlante multilingüe*, una persona que reflexiona sobre sí misma, que es capaz de *cuidarse*, que es capaz de actuar *con autonomía*, que es capaz de construir *opiniones críticas*, de asumir *responsabilidades*, una persona que se implica o participa en la *transformación social*.
- **El desarrollo social:** una formación que garantiza una *comunicación eficaz*, profesionales capaces de funcionar eficazmente *en cooperación*, de *convivir en diversidad*, de demostrar *empatía* con los demás, que muestran su *solidaridad* ante los diversos retos sociales.
- **El desarrollo específicamente profesional:** personas capaces de *aplicar* en su área de trabajo las competencias desarrolladas como **profesionales** (tanto generales como específicas), curiosas de saber y seguir creciendo, que

*investigan*, que sienten la *necesidad de mejorar incesantemente*, que son capaces de *implementar innovaciones* en la realidad.

## **De la Diplomatura al Grado: Lo que se mantiene**

Expuesto el marco general y habiendo subrayado la continuidad del proyecto educativo, para comentar más en detalle qué permanece del Proyecto Mendeberry podríamos apuntar varios elementos muy enraizados y otra vez elegidos en esta nueva etapa:

### **Prioridades del proyecto educativo**

El paradigma educativo desarrollado, como se ha explicado anteriormente, pasó del modelo que prioriza aprender conceptos a otro modelo que, sin relegar las aportaciones del conocimiento humano, ha de crear nuevos espacios de reflexión y conducta. Así, el proyecto educativo prioriza los siguientes aspectos:

- Desarrollo de los valores cooperativos: justicia, solidaridad, responsabilidad y cooperación.
- Desarrollo de competencias tanto generales (trabajo en equipo, comunicación eficaz, aprender a aprender, visión global y resolución de conflictos) como específicas.
- Creación de una comunidad universitaria abierta, donde sean tomados en cuenta el desarrollo individual y colectivo, tanto en la organización de los procesos educativos como en la participación.
- Plurilingüismo: teniendo como lengua principal el euskara, el desarrollo de la lengua castellana y el inglés como tercera lengua.
- Una comunidad ubicada en el paradigma de la sociedad de la información, con las competencias y destrezas que le exige al individuo y al profesional.

### **Bases de formación y metodologías**

En cuanto a las bases de formación y las metodologías apuntamos algunas claves de nuestro sistema educativo:

- *La interdisciplinariedad*: Dado que la visión interdisciplinar le es insoslayable al profesional para responder a los retos que se le presenten en su actividad profesional, la base de los currículos de HUHEZI es precisamente la interdisciplinariedad, tal como se refleja en sus materias y en la coordinación entre ellas, donde se trabajan competencias relacionadas con diversas áreas del conocimiento, para poder gestionar adecuadamente la compleja realidad correspondiente a cada profesión.

El grado en su conjunto está atravesado por esta perspectiva. Sin embargo, podríamos distinguir tres tipos de materias: las troncales, es decir comunes en

la formación, en las que la interdisciplinariedad se cuida mucho (por ejemplo, materias como “Funciones y retos de la educación” en la que trabajan profesores de Educación, Sociología y Ciencias Políticas); las didácticas específicas que se concentran en las competencias de un saber y sus propuestas de enseñanza-aprendizaje (se da una coordinación entre dos o tres materias, por ejemplo, Didáctica de la lengua oral y Didáctica de la lengua escrita y literatura) y, por fin, las materias que exigen una recogida y una aportación de distintos saberes y competencias (por ejemplo, Actividades Socio-culturales, donde el alumnado en relación con instituciones u organismo sociales y culturales realiza un proyecto de interés socio-educativo o cultural; o el Trabajo de Fin de Grado).

- *Proceso de enseñanza-aprendizaje:* Intentamos crear un *currículum interactivo, basado en competencias y valores*, que concede una especial importancia a las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor y con metodologías activas.

En las distintas materias se pretende situar al alumnado ante la complejidad de la realidad, de tal manera que necesite realizar conexiones entre competencias de disciplinas diversas para poder responder a ese problema o caso. Para este reto, en la etapa anterior se había marcado, por una parte, una progresión en las metodologías basadas en problemas, casos y proyectos y, por otra, se seguía un guión bastante estricto, por ejemplo, en la metodología basada en problemas, funcionando en los distintos equipos, como explicábamos más arriba, con pautas muy parecidas. En este momento, existe también una progresión pero, con la formación adquirida en la etapa anterior, las materias tienen libertad para aplicar su o sus metodologías.

*ESTUDIANTE 3: En esta metodología lo que pasa es que valoran más el proceso que el resultado final pero también es cierto que cada semana tienes que trabajar un montón.*

*ESTUDIANTE 2: Es constante, eso es lo bueno que tiene, que es constante.*

*ESTUDIANTE 1: Es difícil que, no sé, dejes un módulo atrás.*

*ESTUDIANTE 2: Es muy difícil.*

*ESTUDIANTE 1: Es muy difícil porque, al final, como va por porcentajes... Lo que se valora es el trabajo no un único examen en el que te puedes quedar en blanco, ¿no? Aunque también es difícil quedarte en blanco porque ya sabes algo aunque no memorices porque ya has estado trabajando. Por ejemplo, para este módulo, todas las semanas tienes que hacer tus esquemas, entonces ya sabes para el examen.*

*ESTUDIANTE 4: Para el examen no puedes coger un libro y empollártelo, es imposible eso.*

*ENTREVISTADORA: ¿Tenéis que hacer esquemas de todo?*

*ESTUDIANTE 1: En este módulo sí. Resúmenes o esquemas, lo que tú quieras.*

(Grupo de discusión con estudiantes de 3º de la Diplomatura de Educación Infantil, p. 7)

Se mantienen, sobre todo en las materias troncales, entre 6 y 7 tutores profesores, con un coordinador experto, cuyas funciones son, por un lado, garantizar las competencias, los resultados de aprendizaje, las bases metodológicas, los criterios

de evaluación y, por otro, participar en los foros de coordinadores, donde se debate la metodología, los criterios básicos, etc.

### **Organización del profesorado**

La organización actual básicamente es la que se ha explicado en la primera parte.

- La organización básica está en la materia: un grupo de profesores coordinados por el responsable de la materia.

En este núcleo hay tres tipos de reuniones de coordinación: las anteriores al comienzo de la materia (planificación, etc.), las reuniones semanales donde se contrastan los materiales, las actividades, el alumnado, los grupos, etc. y las reuniones posteriores, de evaluación, de mejora, etc.

El coordinador o coordinadora ha de hacer un descargo en el Mesa Coordinadora de Grado, que hace un seguimiento de todas las materias y en las reuniones de evaluación ante el profesorado. Este descargo es un instrumento importante de formación y de enriquecimiento mutuo.

- Reuniones de módulos: Las materias pertenecen a módulos más amplios: por ejemplo, en el módulo de Escuela y Sociedad se incluyen varias materias. Pues bien, la tarea de estas reuniones (una al año) es la de comprobar si entre todas las materias pertenecientes al módulo se desarrollan las competencias necesarias de ese ámbito, si hay repeticiones, vacíos, etc. Son reuniones verticales (de distintos cursos del Grado)
- Reuniones de coordinadores de materias: Teniendo en cuenta la dimensión del Grado y la cantidad de materias, estas reuniones se realizan por cursos, es decir son horizontales.
- Reuniones de profesores: se tratan temas generales como la evaluación, las competencias generales, informaciones sobre prácticas, etc.
- Sesiones de formación sobre temas específicos.

Podemos decir que estas reuniones son modos de formación, como bien recoge Zabalza (2011: 87) citando a Hativa: *La formación acaba transformando el estilo de trabajo del profesorado.*

### **De la Diplomatura al Grado: Lo que cambia**

Aun manteniendo los elementos básicos, en la implementación del Grado *se han flexibilizado las pautas de trabajo* y cada equipo de materia tiene más libertad para decidir su metodología, teniendo siempre como base la complejidad de la realidad, que el proceso del aprendizaje pertenece al alumno, que el profesorado es experto pero experto acompañante y la importancia de los procesos sociales y de los significados compartidos en el aprendizaje.

En lo que concierne a la *secuenciación y organización temporal* en la etapa anterior los llamados módulos duraban entre 6 y 7 semanas: eran etapas intensas pero poco prolongadas, asunto que preocupaba. Todos sabemos que hace falta tiempo para

madurar las ideas, para mejorar el nivel de desempeño en las competencias, reflexionar sobre las preguntas, etc. Con el grado se ha mejorado ese aspecto y las materias duran unas 13 semanas, incluso a veces más por la interrupción de vacaciones o de las prácticas. El ritmo es más adecuado, hay más sosiego, la profundización es notablemente mayor. Por otra parte, hemos de decir que la actividad no presencial del alumnado da juego para un trabajo más hondo.

Es decir, si el módulo de, por ejemplo, Educación para la Ciudadanía (Herritartasuna) en la Diplomatura (incluía dos asignaturas con un total de 9 créditos) estaba concentrado en dos mañanas por semana (10 horas presenciales) a lo largo de siete semanas, en el Grado esta materia (6 ECTS) tiene 5 horas semanales, distribuidas en dos mañanas, con una duración de 13 semanas.

*Una cosa que nos preocupa es la cota de tiempo; seis semanas con temas de gran envergadura pero, claro, la primera semana: globalización... se termina y se termina, pasamos al fenómeno religioso y después pasamos. O sea, esto nos preocupa porque hace falta tiempo para asentar las cosas; para reflexionar...*

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 21)

Una novedad importante en el Grado es la puesta en marcha de la *tutorización personal del alumnado en todos los cursos, incidiendo en el primer curso*. Esto significa que el alumnado tiene un referente para sus asuntos académicos, un seguimiento en el desarrollo de sus competencias generales o, en su caso, para una orientación personal.

Por otra parte, organizativamente se ha dado un cambio importante al *desaparecer el ICE de la Universidad y su equipo técnico*.

En este momento el Grado está coordinado por una Mesa de Grado que es quien da las pautas básicas, tanto organizativas como metodológicas. Por otra parte y para temas concretos, hay equipos técnicos: por ejemplo el equipo del practicum, de plurilingüismo, el equipo de internacionalización, de alguna competencia general, etc. A veces estos equipos son puntuales y cuando termina la tarea termina su ser.

En realidad esta etapa de implementación del Grado es una continuación de la etapa Mendeberry. En ella se hizo un esfuerzo organizativo y de formación grande y, además, progresivo e implicando a todo el profesorado. Podemos decir que fue una marcha institucional y de base.

Por otra parte es importante subrayar, por el cambio que supone con la etapa anterior, que el proyecto educativo se implementa en el conjunto de ambos grados: Infantil y Primaria.

## **Síntesis y comentario final**

Realizado ese rápido recorrido de la Diplomatura al Grado, recogemos en la siguiente ficha sintética los diferentes rasgos identificativos de la experiencia de trabajo en equipo que nos ocupa. Se trata de una ficha diseñada en función de las diferentes dimensiones de análisis contempladas en el estudio:

<b>EXPERIENCIA:</b> PROYECTO MENDEBERRI EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL DE MONDRAGON UNIBERTSITATEA	
<b>ÁMBITO DE APLICACIÓN</b>	Titulaciones completas. Perfiles profesionales
<b>NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL TRABAJO DE CADA COMPONENTE</b>	Trabajo colaborativo según la clasificación de niveles que hemos adoptado. (Puede consultarse esa clasificación en Lodeiro, 2011)
<b>PUNTO DE PARTIDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativa de poner en marcha un proyecto de innovación a nivel de universidad.</li> <li>- Exploración de otros modelos europeos en busca de metodologías de interés.</li> <li>- Análisis del proceso seguido por otras instituciones que ya habían pasado por una reconstrucción semejante.</li> </ul>
<b>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coherencia con un perfil profesional responsablemente establecido.</li> <li>- Visión de proyecto global.</li> <li>- Interdisciplinariedad.</li> <li>- Currículum orientado a problemas, a la práctica profesional.</li> <li>- Desarrollo de competencias.</li> <li>- Utilización de metodologías activas.</li> </ul>
<b>ARTICULACIÓN OPERATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 niveles de concreción: (Perfiles profesionales – ámbitos – núcleos)</li> <li>- En cada núcleo se recogen aportaciones de las áreas que lo componen.</li> <li>- Coordinación horizontal y vertical. Cuentan con 5 niveles de gestión intercomunicados: grupo de tutores de módulo, seminario permanente de tutores, equipo de coordinadores de módulo, equipo técnico y dirección.</li> <li>- División del grupo clase en tantos subgrupos como tutores del núcleo. Cada tutor se encarga del seguimiento de un subgrupo.</li> <li>- Tutor con roles diferenciados.</li> <li>- Descargo público del trabajo de cada módulo.</li> </ul>
<b>DIFICULTADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gran complejidad del sistema.</li> <li>- Resolver la situación de aquellos que no superan un módulo en el momento previsto.</li> <li>- Sobreesfuerzo de los docentes.</li> </ul>
<b>APOYOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo institucional del Rectorado que impulsó el proyecto.</li> <li>- Apoyo técnico que proporciona el ICE.</li> <li>- Las instituciones de referencia que les han proporcionado formación.</li> <li>- El buen grupo inicial de trabajo.</li> <li>- Fuerte implicación de los profesores en el Proyecto.</li> </ul>
<b>MODALIDAD: COLABORACIÓN INSTITUCIONAL</b> (Según la escala de complejidad estructural que se está diseñando a partir de los casos incorporados en la tesis doctoral)	

Fuente: Adaptado de Lodeiro, 2010, p. 15-17

**Figura n.4.** Ficha síntesis de la experiencia del Proyecto Mendeberry.

No se puede quedar en el tintero la complejidad que comportan planteamientos como el del Proyecto Mendeberry, es muy difícil, por ejemplo, hacer cuadrar horarios para resolver la situación de aquellos que, por cualquier motivo, no han sido capaces

de superar un módulo determinado en el momento en el que se preveía que lo hiciese y se desmarcan del itinerario que tan bien se había planeado.

*Si un alumno suspende un módulo difícilmente puede ir al módulo del año anterior (...)  
Esta es una dificultad del sistema y digamos que es un problema que se asume porque  
no tiene una mejor salida.*

(Entrevista grupal a tutores de un módulo, p. 4-5)

Por otra parte no todas las asignaturas de la titulación de la Diplomatura estaban integradas en el Proyecto Mendeberry y las demás especialidades de la Facultad tenían implantado este sistema solamente en aquellas que son troncales. De hecho, ya en momento en el que las profesoras fueron entrevistadas durante la investigación, percibían en el Proceso de Bolonia una oportunidad para hacer una mejora global del proyecto tratando de incorporar mejor aquellos elementos que, reconocían, no estaban del todo integrados, se referían fundamentalmente a las competencias transversales, los valores y el multilingüismo. Gracias a la redacción de este artículo en colaboración con una de ellas hemos podido comprobar cómo, efectivamente, han aprovechado las circunstancias para introducir mejoras substanciales en su proyecto con la implantación del nuevo grado.

De todos modos, dada la envergadura y la forma en que ha sido gestada la innovación que han acometido y que sigue evolucionando con el nuevo grado, se justifica que incluyamos este ejemplo como una buena práctica en lo que al trabajo docente en equipo se refiere. Identificamos en este caso una modalidad de colaboración institucional entendiendo como tal a aquella en la que toda una institución adopta un modelo que requiere para su funcionamiento de un alto nivel de coordinación del profesorado implicado al asumir su trabajo como un aporte específico a un proyecto formativo común.

En realidad, partir de esa definición general de lo que es el perfil profesional para luego pasar a un segundo nivel de concreción, la definición de los grandes ámbitos; a un tercero, la ideación de cada uno de los módulos, de las materias y de los problemas que abarca; e, incluso, a un cuarto, la búsqueda de estrategias metodológicas adecuadas para abordarlos, parece una forma coherente e inteligente de definir un plan de estudios que, a nuestro modo de ver, encaja a la perfección en los planteamientos que sugiere el proceso de Bolonia y lo han hecho antes de producirse esa adopción al Grado. Se trata, sin lugar a dudas, de una forma estratégica de pensar las titulaciones partiendo del qué pero sin olvidarse del cómo que, por desgracia, en muchas ocasiones es el gran olvidado.

El modo en el que surge y comienza a desarrollarse la experiencia es otro indicativo de buena práctica desde la perspectiva del trabajo en equipo. Formaron diferentes grupos de trabajo, hicieron una distribución estratégica de tareas complementarias y se beneficiaron en conjunto de ellas. Eso nos lleva a recordar la importancia de la existencia de un proyecto común que permea las diferentes tareas y las hace parte de un conjunto.

A su vez aprovecharon experiencias de otras instituciones que siguieron procesos semejantes o en las que se habían desarrollado aspectos metodológicos que les resultaban de interés y, al mismo tiempo, mantienen como elemento constituyente de su estructura de coordinación la del descargo público del trabajo realizado en cada uno

de los módulos o materias, de este modo se mantienen al tanto del recorrido formativo de los estudiantes.

En este momento, con mucho profesorado nuevo, que no ha conocido la etapa anterior, se les presenta el reto de la formación y de la elaboración de consenso y de significados compartidos. Pero, como ellos mismos afirman: “*Nuestros equipos nunca han tenido miedo al trabajo, y ahora tampoco*”. El reto consiste en conjugar tradición e innovación, una organización horizontal y la construcción entre todos de un proyecto educativo lleno de sentido.

*HUEZI en sí cree en lo que estamos haciendo. Yo creo que todos los tutores que estamos aquí creemos en lo que estamos haciendo y queremos que esto salga bien. Entonces eso mismo ya te envuelve, yo creo que cuando llegas como nuevo formador esa es una de las cosas que te engancha más y te ayuda a integrarte, a mejorar. El ambiente en sí.*

(Entrevista profesora 4, p. 4)

## Bibliografía

- Alzola, N.; Mongelos, A. (2009). *La interdisciplinariedad como fuente de cambios organizativos en la Facultad HUHEZI de MondragonUnibertsitatea. Espacios de asesoramiento, reflexión y decisión*. Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades. Santiago. Consultado el 27/02/2012 en <http://congresos.um.es/redu/compostela2009/paper/viewFile/1781/1751>
- Alzola, N.; Arratibel, N.; Mongelos, A.; Pedrosa, B.; Perez, K.; Uriarte, L. (en prensa). *Irakaslearen profil profesionalaren definizioa eta testuinguratzeta HUHEZI-n (Mondragon Unibertsitatea)*. Tantakaldizkaria
- Arregi, X., Bilbatua, M. y Sagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 109-129. Consultado el 19/02/2012 en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1219256832.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219256832.pdf)
- Esteve Mon, F.M. y Gisbert Cervera, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea 9* (3), 55-73. Recuperado el 19/03/2012) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Lodeiro, L. (2009). *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: La construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las “buenas prácticas docentes”*. Trabajo de Investigación Tutelado. Universidad de Santiago de Compostela (documento sin publicar)
- Lodeiro, L. (2010). Una escala de complejidad estructural basada en diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes de universidades españolas. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13, 14-20. Consultado el 19/02/2012 en <http://issuu.com/pucmm/docs/cuadernodepedagogiano13>

Lodeiro, L. (2011). El funcionamiento interno de los equipos docentes. *Innovación educativa*, 21, 353-363.

MondragonUnibertsitatea (s.f.).*Memoria Anual 2003-2004*. Consultado el 19/02/2012 en <http://www.mondragon.edu/es/sobre-nosotros/que-es-m-u/memorias-1/RECT%2003-04.pdf>

Santa Cruz, I., Flecha, A. y Sarradell, O. (2009). La promoción de una economía no-capitalista: El Grupo Mondragón. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 180-197. Consultado el 19/02/2012 en <http://es.scribd.com/doc/55418200/Revista-Electronica-Teoria-de-la-Educacion>

Cita del artículo:

Lodeiro Enjo, L.; Alzola Maizte, N. (2012). Del nuevo siglo al nuevo grado: La titulación de Educación Infantil en Mondragon 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>

## Acerca de las autoras

---



### **Laura LodeiroEnjo**

**Universidad de Santiago**

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: [laura.lodeiro@usc.es](mailto:laura.lodeiro@usc.es)

Licenciada en Psicopedagogía, ha sido premio de Fin de Carrera de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Comunidad Autónoma de Galicia. Actualmente se encuentra desarrollando su Tesis Doctoral en la USC, centrada en el trabajo en equipo entre docentes universitarios. Forma parte del grupo de investigación GIE (G11444) y del Consejo Editorial de la *Revista Galega de Educación*. Es coeditora del libro *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas* publicado en 2010.



**Nerea Alzola Maiztegi**

***Mondragon Unibertsitatea***

Facultad HUEZI

Departamento de Bienestar en la Infancia.

Mail: [nalzola@mondragon.edu](mailto:nalzola@mondragon.edu)

Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea.