

## ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco

*Is it possible a curriculum beyond the disciplines? Design and practice of the degree of Social Education at the University of the Basque Country*

Maite Arandia Loroño  
Idoia Fernández Fernández

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España

### Resumen

El tránsito de un curriculum basado en las disciplinas a un curriculum más integrado es una de las claves para fomentar un aprendizaje por competencias. Un curriculum integrado aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar, más cercana a la práctica profesional que a la académica. En este trabajo, tras realizarse un recorrido por las “realidades” de los curriculums integrados a nivel internacional, presentamos el diseño puesto en marcha en el grado de Educación Social de la Universidad del País Vasco/EuskalHerrikoUnibertsitatea, diseño que constituye un modelo real para transitar de la situación actual (organizada según la lógica de las asignaturas) a otra en la que estas intersecciones curriculares son posibles. Finalmente, se realiza un primer balance de resultados en clave de señalar las dificultades prácticas que presenta su desarrollo, así como las vías de resolución que se están adoptando y las aportaciones que sobre el proceso vienen realizando los y las participantes. En este sentido se indica que, en primer lugar, hemos de tener bien presente que las dificultades a superar en un proceso de estas características son numerosas, diversas y su resolución no siempre está en nuestras manos. Y, en segundo lugar, los obstáculos más fuertes en nuestra experiencia están siendo, por un lado, afrontar los efectos de nuestra propia historia relacional en el centro y, por otro, buscar consensos entre pensamientos diferentes.

**Palabras Clave:** integración curricular, modelo educativo, desarrollo curricular, aprendizaje cooperativo, educación activa, interdisciplinariedad, competencias.

### Abstract

The transition from a discipline-based curriculum to a more integrated one is one of the key aspects to encourage a competence-based learning. An integrated curriculum approaches the teaching-learning processes from an interdisciplinary perspective, closer to professional practices rather than to academic tasks. In this paper we present, firstly, an international tour around the realities of integrated curricula. Secondly, we describe the design implemented in the degree of Social Education at the University of the Basque Country. This design is a real model to move from the current situation

(organized according to the logic of the subjects) into another in which these intersections of curricula are made possible. Finally, we perform an initial assessment of the results, trying to point out the practical difficulties involved in the development of the model and the ways for their resolution, as well as the impressions the participants have about the process. In this sense we will like indicate that, first, we must bear in mind that the difficulties to overcome in a process of this type are numerous, diverse, and its resolution is not always in our hands. And, second, stronger obstacles in our experience are being in the one hand, deal with the effects of our own relational history in the center and on the other, seek consensus between different thoughts.

**Keywords:** curriculum integration, educational model, curriculum development, cooperative learning, active learning, interdisciplinarity, competencies.

## **Planteamiento del problema: de las retóricas a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad**

No cabe duda de que vivimos en un mundo en el que el cambio se ha convertido en la seña de identidad de las dinámicas sociales, y también, cómo no, de lo que está ocurriendo en la universidad. El impacto de las nuevas tecnologías en los procesos de producción, uso y difusión del conocimiento, los procesos de globalización económica y el tránsito en definitiva de las sociedades industriales a las sociedades del conocimiento y del aprendizaje están dotando de nuevos significados a las instituciones educativas que deben afrontar el reto con claves y conceptos diferentes (CREANOVA, 2010).

Esta transformación social ha tenido efecto en la legislación y organización de los sistemas universitarios que, siguiendo reformas previas en niveles no universitarios, han comenzado a ser reformulados con una nueva retórica. Conceptos tales como competencias, resultados de aprendizaje, evaluación continuada o metodologías activas pretenden poner el acento en el aprendizaje y en la centralidad que, en este nuevo modelo, tiene el estudiante como autor y sujeto de su formación. Ahora bien, ¿qué hay más allá de las palabras, más allá de este tecnolecto que, según las voces más críticas, no dice más que lo de siempre con otras palabras? ¿Cómo se han plasmado estos conceptos en los diseños de los nuevos grados universitarios (EEES) y cómo se están materializando en la práctica? ¿Qué está ocurriendo en la práctica institucional de las universidades, en sus decanatos, entre sus profesores y profesoras, entre los estudiantes?<sup>1</sup>

Los Reales Decretos que regulan el nuevo sistema hacen mención, en efecto, al haber del estudiante y su ubicación en el concepto crédito ECTS (RD 1125/2003) y en lo que respecta a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales establece 240 ECTS como la media estándar de un grado. Así mismo a la vez que hace mención a la necesidad de innovación metodológica, señala que las materias que se vayan a desarrollar en el currículum “deberán concretarse en asignaturas de un mínimo de 6 créditos” (RD 1393/2007; Cap. III, Art. 12, 5). Y prosigue diciendo que el plan de estudios deberá tener en el centro de sus objetivos “la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”. Esta pequeña reseña pone de manifiesto la insistencia por una parte, en el nuevo lenguaje pero, a su vez, la persistencia y salvaguarda al sistema de asignaturas, contenidos, temarios y, en definitiva, conocimientos. Una comparación del lenguaje legislativo español y el europeo, deja aún más si cabe la

precisión de éste y la confusión de aquél tal y como demuestra Goñi en un análisis más detallado de la cuestión (Goñi, 2004, 34 y ss.).

En general, nuestra impresión es que en estos documentos se presentan entremezclados elementos del sistema por asignaturas y, por tanto, centrados en la enseñanza, junto con elementos de carácter más innovador, acordes con los modelos educativos y organizativos de numerosas universidades europeas actuales. El vértice problemático es, tal vez, qué fuerza y legitimación tienen las fuerzas del cambio para ser efectivas ante el status quo, o incluso qué eficacia tienen las medidas legislativas, necesarias pero no suficientes, para que se produzca una transformación en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, de comprender los roles de los agentes implicados y de hacer y ser creativo en un mundo de ciencia expandida y en exponencial crecimiento como en el que nos ha tocado vivir. Se trata de un cambio cultural profundo que encontrará resistencias en su desarrollo.

La realidad nos está enseñando qué forma adquiere esta convivencia de elementos viejos y nuevos en la práctica. Si revisamos las publicaciones e incluso las políticas de formación que se han llevado a cabo en nuestros contextos podemos observar que las innovaciones educativas, los diseños de las guías docentes, los cursos de formación del profesorado siguen produciéndose en el molde original: la asignatura, dentro de la que se introducen cambios de mayor o menor calado. Tal vez es el camino más “natural”, dadas las características del sistema universitario que tenemos, pero no es el único posible. Eso es lo que pensamos las personas que comenzamos en 2007 a trabajar en el diseño del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco al que nos vamos a referir en este texto y, más concretamente, el proceso seguido en la Escuela Universitaria de Magisterio y Educación Social de Bilbao. Sin embargo, hemos de reseñar que procesos similares se están desarrollando en los títulos de Pedagogía y Educación Social (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de San Sebastián) y en los de Educación Infantil y Educación Primaria de las Escuelas de Formación de Profesorado de Bilbao, Vitoria y San Sebastián.

Desde un punto de vista teórico el problema se podría sintetizar en una pregunta: ¿cómo transitar de un currículum basado en las disciplinas a un currículum más integrado, en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje comprenden perspectivas de carácter interdisciplinar, más cercanas a las prácticas profesionales que a las más puramente académicas? Para responder a esta cuestión analizaremos qué es lo que hacen en este ámbito las universidades que han sido capaces de gestionar maneras alternativas de construir el currículum; posteriormente presentaremos el diseño que hemos realizado en nuestra experiencia, teniendo como norte estos diseños alternativos pero partiendo de una realidad fuertemente arraigada en la tradición disciplinar, y, por último haremos un análisis crítico de las dificultades encontradas y de cómo pueden ser encaminadas en la práctica.

### **Currículum integrado: ¿una realidad en el contexto universitario?**

El debate en torno al currículum disciplinar versus currículum integrado tiene una larga historia. Unos defienden que la organización de la producción científica a través de las disciplinas ha permitido crear un sentido de orden ante la complejidad del mundo y

proporcionar a los estudiantes el conocimiento especializado necesario para resolver complicados problemas basados en las disciplinas, así como hacer rigurosas explicaciones sobre determinados aspectos del mundo. Por otro lado los defensores del currículum integrado argumentan que el conocimiento en el mundo real es holístico, y que este acercamiento permite así mismo un mayor nivel de implicación y motivación de los estudiantes ante el estudio de la ciencia (Hatch, 1998).

Lo cierto es que aunque en los sistemas educativos actuales predomina la perspectiva disciplinar, a lo largo del siglo XX se han venido produciendo diversas experiencias de índole pedagógica que han hecho hincapié precisamente en la necesidad de conectar de manera genuina la vida social y el conocimiento escolar de manera que los problemas reales de la vida cotidiana sean objeto de aprendizaje dentro de la escuela y de las instituciones educativas (Torres, 1994). Científicos tan significativos como Decroly, Kilpatrick, Dewey, Freinet, Freire, Stenhouse, Kemmis, Apple son algunos de los autores de la pedagogía contemporánea que han dejado un legado importante en la teoría y en la práctica de esta visión global, holística y social de la educación.

Aunque el debate señalado se ha producido fundamentalmente en el ámbito escolar algunas universidades han sido también pioneras en prácticas curriculares integradas. Si bien el desarrollo del método de caso en la Harvard Business School, prácticamente desde su fundación en 1908, es ya una muestra de la necesidad de vincular el aprendizaje con los problemas reales, es el diseño del currículum de medicina en la universidad de McMaster (Ontario, Canadá) en 1969 a partir de Aprendizaje Basado en Problemas, la muestra más patente de un currículum integrado en el ámbito universitario. Inspirado, a su vez, por el trabajo desarrollado por la Facultad de Medicina de la Case Western Reserve University (Cleveland, Ohio) en 1952, que había introducido innovaciones como integración interdisciplinar, disminución de las clases magistrales, mayor tiempo electivo y control del currículum por comisiones temáticas y no por los departamentos, la Facultad de Medicina de McMaster fue más allá. Introdujeron novedades tales como la comprensión holística de los problemas –tanto individuales como colectivos- de la comunidad a la cual debían prestar servicio, el desarrollo de habilidades de comunicación y clínicas, la interdependencia entre los estudiantes (grupos de tutoría) y la introducción de nuevos roles, tales como las de tutor (más un guía que un profesor que dicta lecciones), mentor senior (un estudiante del curso anterior que apoya el aprendizaje de un determinado grupo) y consejero académico; éste último con la tarea de hacer un seguimiento del proceso formativo del estudiante durante su educación en McMaster (Branda, 2008). El acuñamiento y consolidación del concepto de aprendizaje autodirigido, dando especial atención al hecho de que el “aprendizaje se produce cuando el estudiante es retado ante un problema y se esfuerza por buscar una solución, es otra de las claves pedagógicas principales de este centro cuyo éxito es a día de hoy indiscutible a nivel internacional (3000 solicitudes anuales frente a las 120 plazas ofertadas)” (Branda, 2008, 30).

McMaster puede ser considerado el motor de posteriores iniciativas de currículum integrado. En la década de los 80 la MercerUniversity adoptó un currículum integrado para Medicina, al igual que lo haría Harvard, y a día de hoy son muy numerosas las universidades norteamericanas que trabajan desde esta

perspectiva (Delaware, Michigan, Southern Illinois, etc.). Hay réplicas del modelo McMaster en Australia (Newcastle) o en Europa, cuya manifestación más temprana fue la de la Universidad de Maastricht (Holanda) que se puso en marcha en un contexto de re-estructuración económica tras el cierre de las minas en la región de South-Limburg y de competencia entre varias ciudades que pretendían acoger una Facultad de Medicina. Optar por crear una Facultad de Medicina diferente y organizarla en torno al modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ProblemBasedLearning) es sin duda una de las claves de su éxito (Maastricht University, 2010).

Otro ejemplo relevante, que ocurre paralelamente al desarrollo de Maastrich pero que eclosiona con peculiaridad, es el de la Universidad de Aalborg (Dinamarca). Fundada en 1974, nace como consecuencia de la unión de diferentes centros en un contexto en el que la industria buscaba nuevos perfiles competenciales para los ingenieros. Ideas como la interdisciplinariedad y el control de los participantes, es decir, que ellos fueran quienes tomaran las decisiones relevantes y controlaran el progreso de proceso de aprendizaje (Graaffy Kolmos, 2007), dieron como fruto un modelo basado en problemas y en proyectos.

Estas experiencias han conocido un importante crecimiento en el contexto universitario y numerosas universidades, más allá de la medicina o la ingeniería, experimentan su paso hacia modelos de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva, tal es el caso de la Enfermería en la Universidad de North Carolina, en la Terapia Ocupacional en el Wets London Institute of HigherEducation, en el Trabajo Social en la Universidad de Bristol, en el campo de las Humanidades en la Universidad de Samford, (Birmingham Alabama), o en el campo de las Ciencias de la Educación en la Universidad de Stanford, por citar algunas (Savin-Baden, 2007).

Un análisis más profundo de estas experiencias nos permite observar que algunas de las nuevas directrices que se derivan de la legislación que regula la universidad española actual son muy similares a las que se han impulsado y desarrollado en las universidades citadas, pero, según nuestra opinión, éstas lo articulan de una manera global y llena de sentido. Más allá de hablar de conceptos educativos abstractos y descontextualizados, se comprometen con un tipo de metodologías que subvierten la lógica disciplinar y toda su organización departamental, en aras de una concepción curricular basada en la resolución de problemas de la vida real y que, en ocasiones, llega a sustituir incluso a las propias asignaturas.

Nuestra impresión general es que lo que parece fue fuente de inspiración y retórica a quienes elaboraron y redactaron estas directrices legislativas y normativas se intenta llevar a la práctica manteniendo incólumes características organizativas fundamentales del modelo antiguo como son las asignaturas y su correlato administrativo y organizativo, el departamento. Como muy bien describen Valeroy Navarro (2010, 4),

“estamos reproduciendo planes de estudios como los de siempre, formados por un conjunto de cajitas (asignaturas) de pocos créditos... y estamos perdiendo la oportunidad de plantear estructuras de planes de estudios diferentes, como por ejemplo, asignaturas grandes que faciliten el despliegue de métodos docentes tales como aprendizaje basado en proyectos

interdisciplinarios, que nos ayuden a diferenciarnos unos de otros, a motivar a nuestros alumnos y a abordar retos más ambiciosos con ellos”.

La experiencia que presentamos a continuación, nació bajo otro signo diferente y cristalizó, en consecuencia, en un diseño curricular que intenta responder de forma más efectiva al aprendizaje de los estudiantes.

## **El grado de Educación Social, un paso más hacia la integración curricular desde el diseño curricular**

Los diseños de los grados en la Universidad del País Vasco se desarrollaron en el marco del programa IBP (IrakaskuntzaBerritzeko Programa/Programa para la innovación de la enseñanza) (Garaizary Fernández, 2009), a través del cual se constituyeron comisiones de grado que tuvieron, desde su inicio, un carácter abierto y participativo. Este programa se desarrolló a iniciativa del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa y supuso una invitación a que los centros impulsaran una reflexión interna de carácter global que fuera dando respuesta a los interrogantes que, en aquél entonces, preveíamos que iban a exigir las agencias externas de evaluación. Más concretamente, sus finalidades explícitas fueron: a) Fortalecer la competencia de los centros de la UPV/EHU para gestionar el currículo y adaptarse a las nuevas titulaciones; b) mejorar la calidad de los documentos curriculares y asegurar la validez de las propuestas frente a las evaluaciones externas; y c) mejorar la percepción que tienen los agentes sociales de nuestro entorno con relación a la calidad de la docencia impartida en la UPV/EHU (Goñi, 2007).

En el caso que nos ocupa, las personas que se reunieron en torno a esta tarea tuvieron claro que las decisiones políticas que se iban a tomar para la creación de un EEES debían representar una oportunidad para pensar sobre la formación inicial de los educadores sociales y crear un currículo distinto, más acorde con la naturaleza de las sociedades actuales y del funcionamiento en el mundo científico. Dicho de otra forma, más que a cumplir la pura demanda externa, se intentaba aprovechar la ocasión para hacer un grado de Educación Social de mayor calidad y que se adecuara mejor a la situación actual.

Hubo tres circunstancias que influyeron en que el diseño de la titulación eclosionara de forma singular.

En primer lugar, desde 2005 se estaba desarrollando un proyecto de investigación, en el que docentes de la Titulación del Educación Social y profesionales del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco, trabajaban de modo colaborativo en aspectos de mejora relativos a la formación inicial y continua de estos profesionales (Arandía, Fernández, Alonso, Uribe-Etxebarria, Beloki, Remiro, Aguirre y Otaño, 2012). En este equipo de investigación, además, participaban docentes de los dos centros en los que en la UPV/EU se imparte el grado, la Escuela de Formación del Profesorado (Bilbao) y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (San Sebastián), de forma que se incorporaron de forma casi natural a las comisiones de diseño del grado de Educación Social.

Una vez comenzada esta tarea hubo una segunda circunstancia que influyó en el resultado posterior y fueron en concreto las reflexiones que el profesor Zabalza (Zabalza, 1998, 2003-2004) estaba realizando en charlas y escritos sobre la proyección curricular deseable para las titulaciones. Zabalza subrayaba entonces la virtualidad de los módulos, de las materias reintegradas, de los espacios interdisciplinares puesto que, desde su óptica, facilitaban la articulación entre la teoría y la práctica, consiguiendo que los estudiantes alcanzaran un aprendizaje más profundo. Con estos presupuestos como norte, hacía un llamamiento a las comisiones de títulos a la reflexión sobre la naturaleza del diseño a impulsar; éste debía de acentuar la creación de condiciones contextuales que garantizaran la concreción de procesos de enseñanza-aprendizaje con potencialidad suficiente como para dotar a los estudiantes de una mentalidad personal y profesional amplia. Esta circunstancia formativa abría una compuerta hacia el contacto con campos de pensamiento diversos para que les permitiera sentar los cimientos de una visión de la vida en general y, por supuesto, de la profesional que fuera más allá de lo educativo, situándola en la complejidad multidimensional de la realidad social. Estas reflexiones cayeron en nuestro caso en tierra abonada y permitieron dar seguridad y legitimidad a la posibilidad de organizar unidades de currículum que, sin romper el sistema de asignatura que es un tabú en nuestros entornos, dieran cabida a opciones interdisciplinares.

Por último, contábamos con datos recogidos en entrevistas realizadas a empleadores de entidades sociales con los que la Universidad mantenía, desde hacía tiempo, convenios para el desarrollo del Practicum de la Diplomatura. Los datos ponían de manifiesto la necesidad de trabajar de un modo más coordinado, evitando solapamientos, y haciendo un trabajo más convergente, coherente y racional en la titulación.

Con estas situaciones preliminares se crearon sendas comisiones que integraban, con variaciones, a representantes de los diferentes departamentos vinculados a la Titulación, de alumnado, de dirección y del colegio profesional. El proceso de trabajo de diseño duró dos años y medio y tuvo que sortear distintas dificultades hasta concretar el proyecto final. Conseguir un lenguaje común entre los dos centros, las áreas de conocimiento distintas, las culturas profesionales con intereses diversos (mundo profesional, académico y alumnado), operar con las fuerzas de poder de los departamentos y con la realidad de sus plantillas, reflexionar sobre los planteamientos formativos distintos presentes entre los miembros de la Comisión para llegar a acuerdos, calmar los miedos y resistencias ante un cambio brusco como el que pretendíamos dar, son algunos de los obstáculos más importantes que hemos sido capaces de superar. A día de hoy podemos asegurar que hemos trazado un proyecto de formación que incide en el horizonte que la universidad, estaba gestando simultáneamente: el modelo IKD *-ikaskuntzakooperatibo eta dinamikoa-* aprendizaje cooperativo y dinámico (Fernández y Palomares, 2011). Éste aborda de forma efectiva un cambio profundo en la manera de idear y materializar el currículum en la universidad.

Elaborar un proyecto de esta naturaleza no ha sido una tarea sencilla. El hecho de vislumbrar la posibilidad de “hacer un hueco factible” a la interdisciplinariedad que nos prometía la reflexión de Miguel Angel Zabalza, llevaba emparejada, a su vez, la necesidad de construir una lógica interna del currículum, algo así como una narrativa

que diera comprensión a las unidades que la componían, más allá, por supuesto, de la enumeración de las habituales asignaturas de las carreras de Educación. Buscábamos la coherencia y la articulación a través de una estructura modular que apoyara la transición cultural que se espera del mundo universitario.

Aunque los primeros pasos del trabajo se dieron en cada una de las comisiones de los centros (curso 2006-07), el trabajo coordinado entre ambos se desarrolló entre mayo de 2008 y abril de 2009. Cada una de las comisiones de grado iba desarrollando tareas que se contrastaban y consensuaban para ir avanzando. Los pasos que se dieron fueron (AAVV, 2009).

- Reformulación consensuada de las competencias del grado, a partir del documento inicial de cada centro.
- Estudio de distintas propuestas de titulación y documentos relacionados.
- Acercamiento a la estructura modular y propuesta de grado *ad hoc*.
- Propuestas de los dos primeros módulos, incluyendo materias y tareas interdisciplinares.
- Diseño del resto de módulos a partir de propuestas distintas (Colegio profesional, otras universidades, etc.)
- Formulación de las competencias de cada módulo.
- Formulación de las tareas interdisciplinares más adecuadas en función de las competencias a desarrollar en cada módulo.
- Diseño de los Minor, Practicum y Trabajo Fin de Grado.
- Redacción del proyecto final para las agencias externas.

Junto a este proceso, que iremos explicitando más adelante, las grandes finalidades que marcan el horizonte de este proyecto de grado de Educación Social fueron formuladas en los siguientes términos:

- Profundizar en el sentido del proyecto y en sus implicaciones de cara a la formación inicial y continua y a la construcción de redes de trabajo con el mundo profesional.
- Consolidar una red de equipos docentes interdisciplinares que aboguen por el desarrollo del proyecto global de la titulación.
- Estrechar lazos y contextos de trabajo en formación, innovación e investigación con el mundo profesional, incorporando su potencial en espacios profesionales distintos.
- Concretar, dar sentido y contenido a las estructuras organizativas contempladas en el diseño y a las figuras profesionales necesarias para su articulación, así como cuidar de su desarrollo en el entramado institucional.
- Desarrollar a lo largo del grado el uso de metodologías variadas que conformen en los estudiantes herramientas prácticas y reflexivas, básicas para su profesionalización.

- Generar entre las titulaciones de Educación puentes tanto en el profesorado como en el alumnado, construyendo contextos de aprendizaje, con impacto para ambos colectivos.
- Impulsar la movilidad de los estudiantes compartiendo proyectos con otras universidades.
- Generar un proceso de teorización sobre la profesionalización de los educadores y educadoras sociales que vaya dotando de corpus científico al ámbito de la Educación Social.
- Desarrollar metodologías reflexivas dentro del Practicum y en el marco global del grado como medio de análisis de los problemas teórico/prácticos con los que se encuentran en el mundo profesional.
- Impulsar el desarrollo de trabajos científicos e innovadores mediante el Trabajo fin de grado (TFG) que puedan ir formando parte del corpus profesional.

Sin duda se trataba de finalidades ambiciosas que necesitaban de una estructura curricular innovadora. El módulo, entendido como una agrupación de materias que crea condiciones para el desarrollo de unas competencias determinadas en una unidad temporal, ha sido para nosotros la manera de reinterpretar y re-crear el diseño del grado. Desde nuestro punto de vista esta estructura modular responde a principios-base que se encuentran dentro del mundo social, científico y profesional actual, tales como: la apertura de fronteras entre las disciplinas, la diversidad en todas sus formas sean disciplinares, profesionales o culturales, la colaboración en varios planos bien institucional, personal, grupal y el compartir como clave de enriquecimiento y de aprendizaje profesional e institucional. Es, así mismo, un primer paso que tal vez nos permita transitar de un currículum basado en las disciplinas y en la acción del docente, a un currículum más integrado en el que el desarrollo de los aprendizajes, entendidos como la progresiva capacidad para resolver problemas reales bajo criterios de creatividad y sostenibilidad, sea el verdadero palpitar del currículum.

Los módulos organizan los saberes en torno a núcleos problemáticos o temáticos que actúan a modo de un único objeto de conocimiento para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produzca dentro de la unidad temporal en la que tiene lugar cada uno de ellos. Estos núcleos responden a su vez a un interrogante (dónde, quiénes, por qué y para qué, qué hace, sentido, cómo, acción-reflexión) que nos introduce en la profesión, en sus modos de hacer, de acercarse al análisis de los problemas socioeducativos, de comprensión de las situaciones educativas con las que uno puede encontrarse en la vida profesional. Las materias que participan en cada módulo se organizan en función de su pertinencia para aportar conocimiento a cada uno de los interrogantes o núcleos problemáticos centrales. Esta estructura proporciona un sentido de totalidad, integral e integrado al trabajo que se realiza en cada uno de los módulos. Hemos de hacer patente de nuevo, la influencia que en todo este proceso tuvieron las aportaciones del profesor Miguel Angel Zabalza que aludían a la necesidad de superar las inercias y hacer un esfuerzo por pensar el currículum de forma que permitiera trabajar de forma flexible, coordinada e

interdisciplinar. Así mismo ilustraba sobre las posibilidades que se abrían para grados como los de Pedagogía y Educación Social al concretar estas ideas en un currículo diferente. La idea de fondo de nuestra secuencia interrogativa y temática es heredera directa de estas reflexiones, aunque fueron analizadas, modificadas y reformuladas, tal y como se resume en el siguiente cuadro:



Fuente: Elaboración propia

**Cuadro n. 1.** Secuencia modular

Esta "narrativa" curricular representa un paso adelante frente a diseños anteriores. Dota a la organización de las materias de una lógica comunicable y discutible que permite entender mejor a los estudiantes y a los propios docentes en dónde están ubicados en cada momento; y, sin lugar a dudas, ofrece un mayor nivel de coherencia interna a la carrera y dota de sentido a cada perfil competencial y a la inserción profesional (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 2010). Estamos, por tanto, ante una pequeña hoja de navegación que supera la fragmentación disciplinar y el aislamiento profesional anterior. No obstante para nosotros era un paso insuficiente, porque la lógica del pensamiento debía remitirnos también a la acción, es decir, ¿cómo hacer para que la lógica verbal fuera una gramática de la práctica, para que los docentes y los estudiantes "vivieran" el aprendizaje profundo en cada una de las ubicaciones modulares? ¿Cómo hacer para que los problemas reales de los y las profesionales de la Educación Social se introdujeran en el currículo y se conectaran a su vez con el conocimiento teórico?

Cabe apuntar que la solución que a estos interrogantes han encontrado las universidades anteriormente señaladas se ha basado en organizar los currículos en base a problemas. Algunas de ellas, las más pioneras, subvirtieron el orden establecido (currículo por asignaturas/disciplinas) y establecieron de "pies a cabeza" una nueva lógica, atemperados por condiciones muy específicas (facultades nuevas que nacían con este planteamiento como seña de identidad, facultades que corrían un grave riesgo de desaparición, universidades de gestión privada con niveles organizativos muy

alineados...); otras plantearon transiciones que guardaban elementos del viejo modelo pero hacían emerger elementos claramente innovadores, como es el caso de la Universidad de Aalborg en la que se combinan el desarrollo gradual de las competencias a través de varios proyectos sucesivos (Project based learning) con el curso de varias materias (Moesby, 2008); en un medio más cercano tenemos los ejemplos de la Universidad Pompeú Fabra que en su grado de medicina han introducido una materia que tiene un carácter interdisciplinar y que trabaja enteramente en ABP/PBL, o el propio modelo de la Universidad de Mondragón, denominado Mendeberry que incorpora en el currículo de las titulaciones de maestro: el Aprendizaje basado en problemas, método de casos y el aprendizaje basado en proyectos (Mondragón Unibertsitatea, 2000; Arregi, Bilbatua, y Sagasta, 2004). Todas ellas eran opciones conocidas pero no posibles, ya que teníamos claro que el diseño debía lograr un nivel aceptable de consenso y que no era factible un cambio tan radical: ni los docentes ni la institución estaban preparados para pasar de una manera tan repentina de una concepción del curriculum basado en las disciplinas a otra que pone en crisis los roles del docente y del estudiante y, en consecuencia, la propia organización de la universidad.

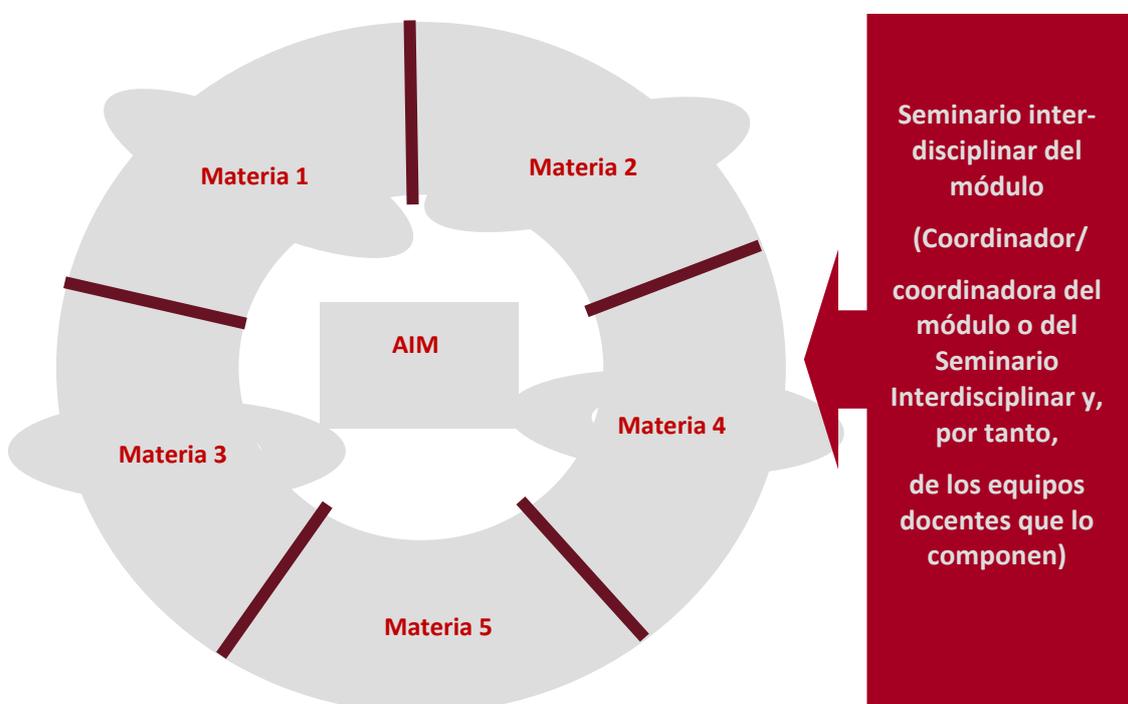
Con estas inspiraciones y limitaciones, las comisiones optaron por diseñar en cada uno de los módulos la Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM), tal vez la aportación más genuina de la experiencia que presentamos. Como su nombre indica, la AIM es una actividad que ha de desarrollarse en cada módulo en la que nos proponemos crear condiciones para:

- Desde el punto de vista del aprendizaje:
  - Desarrollar competencias que obliguen al estudiante a integrar conocimientos de varias disciplinas en torno a una tarea central que irradia sentido hacia las materias y que recoge energía temática de ellas.
  - Desarrollar competencias comunes a todas las materias como por ejemplo el trabajo en equipo, la comunicación oral, escrita o a través de TIC, aspectos deontológicos y éticos, la relación con el entorno social...
- Desde el punto de vista de la docencia:
  - Establecer un territorio intermedio más allá de la materia en la que se trabajen, de manera intencional y controlada, y se evalúen, de manera coherente, aprendizajes más complejos y holísticos que los que puede ofrecer una materia por sí misma.
  - Establecer un territorio común de interdependencia para los equipos docentes integrantes de cada módulo, que puede convertir a la AIM en un espacio permanente de experimentación, debate e interrelación, un espacio de innovación sostenible en clave de aprendizaje cooperativo y dinámico.

La AIM supone un trabajo del estudiante equivalente a 5 créditos ECTS, uno por parte de cada una de las materias que constituyen el módulo, dotando así de tiempo real a la tarea interdisciplinar. La estructura homologada y tradicional del sistema universitario, la asignatura, no presenta alteraciones, y casi podríamos convenir que la

AIM es una modalidad docente propia de estos grados. Esto presenta ventajas en tanto en cuanto es factible dentro del sistema actual, aunque, como veremos más adelante, demanda cierto tipo de soluciones a problemas que se van planteando en la práctica.

En lo que respecta a la perspectiva del estudiante, el *portafolio* se convierte en algo más que un recurso didáctico: es la carta de presentación del alumnado, su tarjeta de identidad profesionalizadora, yendo más allá de una mera ficha con nombre y apellidos. En él quedarán recogidas todas las *AIMs* (Actividad Interdisciplinar del módulo) y una *selección de trabajos*, elegida por el alumnado. Tiene como propósito constituir una especie de “currículo vitae” a presentar ante cualquier instancia formativa del grado poniendo en evidencia la naturaleza del proceso profesionalizador que está siguiendo el alumnado. Se convierte, en definitiva, en una muestra de sus intereses teórico-prácticos, del modo en que reflexiona sobre las cuestiones de la profesión y de cómo va construyendo su pensamiento educativo.



Fuente: Comisión de Educación Social de Bilbao. Documento de Socialización del Título. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, 2010

**Cuadro n. 2.** Estructura de los módulos

El diseño final adoptó la forma de seis módulos cuatrimestrales que gravitan en torno a la Actividad Interdisciplinar del módulo (AIM) y el último, anual que gira alrededor del Practicum y del Trabajo fin de Grado (TFG). Cada uno de los seis primeros módulos integra cinco materias (en total 30 créditos ECTS) que introducen, por un lado, el entramado de conocimiento y acción que está alrededor del núcleo temático e interrogativo central, así como una propuesta específica para la AIM.

<b>PRIMER CURSO</b>	<b>MÓDULO 1: LOS CONTEXTOS EN LA EDUCACION</b>  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sociología de la educación</li><li>2. Historia de la Educación</li><li>3. Psicología del desarrollo</li><li>4. Estadística en Educación</li><li>5. Educación, lengua, cultura y diversidad.</li></ol> <p><b>AIM:</b> Elaboración de un informe escrito, descriptivo y justificado sobre un contexto educativo real propuesto por el profesorado (una escuela, una institución de educación social, una realidad educativa).</p> <p><b>Estrategia metodológica: Aprendizaje Cooperativo</b></p>	<b>MÓDULO 2: LAS PROFESIONES EDUCATIVAS</b>  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Pedagogía: Teoría e instituciones educativas</li><li>2. Derechos humanos y Políticas sociales</li><li>3. Legislación educativa y perspectiva internacional</li><li>4. Identidad y Desarrollo profesional</li><li>5. Comunicación y relación educativa</li></ol> <p><b>AIM:</b> Construir un informe analítico sobre situaciones/problemas educativos reales a los cuales el alumnado tiene que dar una respuesta argumentada y construida en grupo. Los casos y situaciones estarán ligados al sentido profesional de la educación y relacionados con dilemas éticos o competencias profesionales sobre las que será animado a anticipar respuestas posibles.</p> <p><b>Estrategia metodológica: Aprendizaje Basado en problemas (ABP/PBL)</b></p>
	<b>SEGUND O CURSO</b>	<b>MÓDULO 3: FUNDAMENTACIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS</b>  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Didáctica general</li><li>2. Orientación educativa y social</li><li>3. Psicología de la Educación</li><li>4. Organización y gestión de procesos, servicios e instituciones educativas</li><li>5. Procesos de Inclusión y Exclusión.</li></ol> <p><b>AIM:</b> Describir, analizar y presentar oralmente un proceso educativo real (el trabajo en un aula, trabajo anual de un equipo docente, equipo de intervención socioeducativa, proyectos de intervención,...) fundamentado, sobre todo, en la argumentación educativa aportada en este módulo.</p> <p><b>Estrategia metodológica: Aprendizaje basado en problemas (ABP/PBL)</b></p>

<p style="text-align: center;"><b>TERCER CURSO</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>MÓDULO 5: DINAMIZACIÓN SOCIAL Y PERSPECTIVA COMUNITARIA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo Comunitario</li> <li>2. Dinamización social y cultural</li> <li>3. Educación para el desarrollo sostenible</li> <li>4. Practicum I (12 créditos)</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>AIM:</b></p> <p>Analizar un proyecto o programa, de la institución donde se realicen las prácticas, desde la perspectiva comunitaria. Con esta tarea se pretende desvelar los sentidos educativos que orientan programas concretos de intervención, incluyendo explícitamente los indicadores relacionados con las dimensiones de comunidad y sostenibilidad.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estrategia metodológica:</b> <b>Reflexión-acción</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>MÓDULO 6: INTERVENCIONES SOCIOEDUCATIVAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intervención socio-educativa en familia, infancia, adolescencia y juventud.</li> <li>2. Intervención socioeducativa en contextos desfavorecidos</li> <li>3. Intervención socioeducativa con personas adultas, mayores y dependientes.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>AIM:</b></p> <p>Presentar un informe escrito a partir del estudio de un caso de intervención socioeducativa real, en cualquiera de los ámbitos que se trabajan en este módulo. El estudio debe recoger el análisis y la valoración de las decisiones adoptadas durante el proceso y proponer, de forma argumentada, alternativas de mejora viables al mismo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estrategia metodológica: Método de casos</b></p> <p>MINOR: INCLUSIÓN SOCIAL (EUSKERA)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Educación para la ciudadanía desde las Ciencias Sociales</i></li> <li>• <i>Dinámica de grupos en la intervención socioeducativa</i></li> </ul> <p>MINOR: DINAMIZACIÓN SOCIAL Y TRABAJO COMUNITARIO (CASTELLANO)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Análisis crítico de los medios de comunicación</i></li> <li>• <i>Pedagogía del tiempo libre</i></li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>MÓDULO 7: DESARROLLO PROFESIONAL Y PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA (Primer cuatrimestre)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Practicum II (12 créditos)</li> </ol> <p style="text-align: center;">MINOR: INCLUSIÓN SOCIAL (EUSKERA)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Orientación para el desarrollo profesional y el empleo</i></li> <li>• <i>Dinámicas de solidaridad social y sociedad contemporánea</i></li> <li>• <i>Inserción sociocomunitaria de personas con discapacidad</i></li> </ul> <p style="text-align: center;">MINOR: DINAMIZACIÓN SOCIAL Y TRABAJO COMUNITARIO (CASTELLANO)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Movimientos sociales contemporáneos</i></li> <li>• <i>Psicología positiva y proyectos socioeducativos</i></li> <li>• <i>La expresividad corporal y motriz</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>MÓDULO 7: DESARROLLO PROFESIONAL Y PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA (Segundo Cuatrimestre)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajo de fin de Grado (12 créditos)</li> <li>2. Practicum III (18 créditos)</li> </ol>

Fuente: Guía de la titulación de Educación Social elaborada por la Escuela de Magisterio de Bizkaia (2010)

**Cuadro n. 3.** Globalidad de la estructura modular del título

Esta articulación interdisciplinar ha puesto en escena, además, nuevas figuras y funciones docentes que en el sistema anterior apenas emergían: la coordinación de la titulación y la de cada módulo (o seminario interdisciplinar de módulo) y, por tanto, de los equipos docentes que lo constituyen. No podía ser de otro modo. En efecto, el diseño modular tal y como fue reflejado en los proyectos de grado presentados a las agencias, era el esbozo inicial de una idea que presentaba muchos interrogantes a la hora de ser puesta en marcha, necesitaba ser “construida” por dentro, darle contenido, enfrentar las dificultades. Para este hecho el seminario interdisciplinar de módulo se convierte en el nuevo escenario para la toma de decisiones sobre la naturaleza de la AIM, su planificación y distribución en el tiempo, para dilucidar responsabilidades sobre las tareas a realizar con el alumnado, para adoptar criterios sobre la evaluación, para adecuar, en fin, el planteamiento metodológico global del módulo, asegurando la consecución de las competencias del mismo. Podemos imaginar que el trabajo de coordinación horizontal y vertical que está exigiendo es importante.

Cabe subrayar que la coordinación estaba ya prevista en el diseño de los grados. A su vez, la Universidad del País Vasco estaba, paralelamente, impulsando un programa de desarrollo institucional en el que las figuras de coordinador/coordinadora de grado y coordinador/coordinadora de curso/módulo eran relevantes, al igual que las necesidades formativas derivadas de su tarea. Sin embargo, hay muchas maneras de afrontar la coordinación de un grado o de un módulo, según el calado del cambio que se esté impulsando. En este sentido, sí que cabe señalar que el quehacer de un coordinador o coordinadora de los módulos va más allá de las concepciones más mecánicas y funcionales (organización de espacios y tiempos, calendarios, evitar solapamientos de contenidos y de actividades, graduar las sobrecargas de trabajo del estudiante...): es un agente de cambio cultural y un dinamizador de grupos humanos. Muestra de ello son las tareas que se le asignan (AAVV, 2009):

- Facilitar el trabajo cooperativo en el seminario interdisciplinar del módulo (constituido por los dos equipos docentes del módulo o, lo que es lo mismo, el conjunto del profesorado del módulo).
- Garantizar la coherencia interna y de las orientaciones que se ofrezcan con relación a la consecución de la tarea articuladora y del trabajo desarrollado dentro de las diferentes materias.

Mientras que quien coordine el grado deberá garantizar la coherencia global de la formación e impulsar el trabajo cooperativo entre los diferentes equipos docentes que integran la titulación, para lo cual ha de estimular:

- La creación de un clima de trabajo proclive a la cooperación,
- La colaboración intra-módulo e inter-módulos,
- La búsqueda de coherencia científica,
- La relación entre profesorado y alumnado,
- La relación entre universidad y mundo profesional,

- La metodología e innovación,
- La proyección externa de la titulación.

La coordinación planteada, siendo imprescindible resultaba insuficiente para avanzar hacia las finalidades que hemos descrito anteriormente. Si pretendíamos tener presente, por un lado, la naturaleza procesual y social del proyecto formativo y, por otro, evitar el peligro de rutinización con el que podíamos tropezar, una vez que la maquinaria de la titulación estuviera bien engrasada y en marcha, habíamos de crear un tipo de estructura organizativa que asegurara la captación de ese dinamismo, movilidad y cambio del que hace gala cualquier proceso formativo y, a su vez, movilizara las suficientes fuerzas como para seguir alimentando la acción formativa y profesional. De ahí, surge el Consejo de Titulación. Pretende incorporar la voz de la comunidad y de agentes sociales diversos en el desarrollo y mejora constante de la formación inicial de los educadores y educadoras sociales; al tiempo, estrechar los lazos de acción entre el mundo universitario y el profesional. Reúne a las personas coordinadoras de los módulos y la persona coordinadora del título, a alumnado, a representantes del equipo directivo, a representantes del Colegio profesional de educadoras y educadores sociales, y a otros agentes directa o indirectamente relacionados con el campo de la Educación Social. Los propósitos principales a los que sirve son (AAVV, 2009):

- Ser puente entre el mundo universitario y el profesional,
- Detectar temáticas socioeducativas emergentes, operando a modo de observatorio, y/o aspectos de innovación e investigación,
- Proyectar el trabajo teórico-práctico hacia el exterior,
- Incorporar el movimiento profesional en la vida universitaria.

Hasta aquí las intenciones, deseos y proyecciones reflejadas en el papel, con la determinación de realizar un camino en formación distinto, no sólo más acorde con los tiempos que vivimos y sus exigencias, sino también más coherente con los aportes realizados desde el mundo científico a propósito del aprendizaje y de la formación. Apostar por el aprendizaje profundo (Hargreaves y Fink, 2006), que asume un modo activo de enfrentarse al conocimiento aprehendiendo en términos freirerianos (Freire, 1973), nos exigía ir instalando formas diferentes de enfocar la docencia y la reflexión sobre la formación, de organizarnos como docentes, generando equipos reflexivos, compartiendo los modos de desarrollar el trabajo dentro de las aulas y socializando el conocimiento práctico que fuéramos construyendo en nuestras prácticas formativas.

Éramos conscientes del cambio al que nos enfrentábamos y de las exigencias que éste traía no sólo hacia el profesorado sino, también, hacia la institución y su maquinaria administrativa. Todo cambio formativo conlleva otro de naturaleza organizativa que no siempre van de la mano. Esto nos introduce de pleno en los claroscuros de la puesta en marcha de este proyecto de los que nos ocuparemos a continuación.

## **Del diseño a la práctica: primeras conclusiones**

Hasta ahora hemos puesto de manifiesto las características del diseño del Grado de Educación Social de la UPV/EHU, así como el análisis que fueron materializando quiénes participaron de forma directa en él. En el momento actual el Grado está en su fase final de implementación, con un cuarto módulo finalizado y evaluado, un quinto y séptimo en pleno desarrollo; estamos, por tanto, en condiciones de poder adelantar algunas conclusiones que se desprenden de nuestra experiencia.

Una de las cuestiones claves sobre la que se ha venido reflexionando ha sido sobre el papel que el equipo coordinador ha de desempeñar en el desarrollo curricular del título. Reflexión que ha ido acompañada de acciones concretas para asegurar la construcción de un estilo de coordinación que fuera un real apoyo para la consolidación de equipos docentes colaborativos, reflexivos y productores de conocimiento práctico. A tal fin se ha trabajado en torno a:

- La dimensión relacional en la consolidación de los equipos docentes. Se han cuidado especialmente algunos aspectos que inciden en la interacción y en las relaciones interpersonales, a saber: la creación de un buen clima, el mantenimiento de relaciones respetuosas, incorporar la diversidad lingüística (euskera y castellano) de modo natural, hablar desde “lo sentido” para aclarar las situaciones y mantener la transparencia en la comunicación dentro de los equipos.
- La dimensión organizativa. En nuestras agendas de trabajo hemos apuntado algunas cuestiones centrales, tales como: Pensar con raciocinio en los tiempos de dedicación laboral a este proceso de cambio y articular una buena gestión intra e inter módulos para sumar fuerzas e incorporar los aprendizajes que se van consiguiendo, rentabilizando los tiempos de reflexión y dedicación.
- La dimensión didáctica. Nos referimos, entre otros aspectos, a la elección de procedimientos metodológicos participativos, al tratamiento de las competencias transversales y a la búsqueda de un equilibrio en la secuencia de las tareas a realizar por el alumnado a lo largo del módulo. La reflexión sobre estas cuestiones, así como el acuerdo respecto a las mismas están siendo una prioridad en la puesta en marcha de los módulos. En algunos casos, sobre todo en lo relativo a la evaluación, llegar a consensos sobre los criterios y procedimientos a utilizar ha constituido un tema complejo, que ha requerido de un acercamiento entre posiciones evaluativas diferentes.
- La dimensión formativa. Un proceso de cambio exige entrar en procesos de reflexión sobre el sentido de la formación universitaria, detectar necesidades de formación y canalizarlas para plantear propuestas concretas de formación. Las necesidades más prioritarias se han focalizado, principalmente, en tres temáticas: comprensión de las dinámicas grupales necesarias para trabajar en equipos cooperativos, el desarrollo de la docencia mediante el uso de metodologías participativas y la evaluación. Éstas se están abordando mediante modalidades formativas diferentes y contando con el capital profesional de docentes de la propia universidad o de otras.

- La difusión del conocimiento práctico construido. Los equipos de coordinación de los módulos se han planteado objetivos concretos de cara a la comunicación de los procesos; entre ellos: Detectar temáticas para la elaboración de publicaciones y animar a su producción, publicación de material didáctico a modo de guías didácticas con ISBN, impulsar la comunicación de los procesos en jornadas y congresos. En este punto hay un convencimiento de la necesidad de hacer público el proceso que se está llevando, dada su novedad y por qué no su complejidad, así como el proceso de reflexión y teorización que se está desarrollando.
- La dimensión del cuidado al alumnado. El pensamiento del alumnado sobre su aprendizaje es básico y, sobre todo, es un referente porque nos permite tener acceso a la percepción de lo que hacemos. En esta dirección hemos realizado con ellos grupos de discusión comunicativos a fin de recoger sus impresiones sobre el desarrollo del currículo. Junto a ello, se ha establecido una planificación conjunta de reuniones periódicas con los delegados/delegadas a fin de hacer un seguimiento cercano del proceso formativo y analizar todo lo que éste conlleva.
- El cuidado al profesorado. Esta es aún una cuestión a la que hemos de destinar mayor atención. Todo cambio obliga a desplegar inicialmente grandes dosis de dedicación, para instalar paulatinamente modos de trabajar de forma interdisciplinar y cooperativa.

Todos estos aspectos están en sintonía con los principios para la sostenibilidad en la Educación que señalan Hargreaves y Fink (2006). Ellos aluden a la importancia de ser conscientes del capital social del que se dispone dentro de una organización, cuidando del mismo, preservándolo y fomentando el desarrollo de todos aquellos aspectos que resultan enriquecedores para el proyecto que se pretenda impulsar. Esto requiere de la descentralización de las funciones y de ir trabajando dentro de la organización a modo de redes corresponsables. De ahí, el valor de la interrelación intermodular y entre las diversas comisiones (tales como: Practicum, calidad, igualdad, cultura y plurilingüe) vinculadas de formas distintas con el desarrollo de esta Titulación. Aún más, se ha de poner atención y valorar lo que los compañeros/compañeras de trabajo poseen en cuanto a talentos, a formas de hacer, a logros conseguidos y apoyar las iniciativas de formación e innovación que surjan, reconociéndolas y mimándolas. Finalmente, compartir y difundir el conocimiento práctico que se vaya construyendo en el hacer cotidiano, no sólo como un modo de intercambiar con otros colegas nuestras reflexiones, sino como un medio de ir comprendiendo de forma profunda nuestras prácticas. Estas son cuestiones que están presentes en las diversas tomas de decisión que se están adoptando en la puesta en marcha de esta estructura modular integrada.

Pero, ¿qué dificultades vamos encontrando?

Las dificultades a superar en un proceso de estas características son numerosas, diversas y su resolución no siempre está en nuestras manos. Ahora bien, si pudiéramos resumir en pocas palabras las más esenciales señalaríamos dos: afrontar los efectos de nuestra propia historia en el mundo relacional del centro y la búsqueda de consensos entre pensamientos docentes diferentes.

A nadie nos es ajeno que la vida de las instituciones universitarias está teñida de historias de encuentros y desencuentros que dejan huellas profundas, cuyo efecto se deja sentir en la cotidianidad. Traspasar todo ello e ir más allá del etiquetado con el que funciona la dinámica comunicativa de un centro es un ejercicio complejo para todos los implicados, máxime para las personas que han asumido la función coordinadora. Sin embargo, desterrar los estereotipos, juicios y prejuicios que nos hemos ido construyendo en nuestras historias profesionales resulta imprescindible si queremos trabajar en pro de la creación de un auténtico equipo de trabajo. A tal fin, el equipo de coordinación ha recibido formación específica, centrada en la comprensión de las dinámicas grupales y del sentido que tienen para la relación profesional los roles que están desempeñando. Sabemos que la formación no lo cubre todo, pero sí que ofrece puntos de reflexión, de análisis y de autocrítica, imprescindibles para el impulso de dinámicas de trabajo sanas, que contribuyan al asentamiento de equipos docentes cooperativos. Cuestiones como la competitividad, las pequeñas envidias, los conflictos de intereses, tan habituales en los trabajos grupales, han sido los focos centrales de atención reflexiva para que no entorpezcan el quehacer docente, permitiendo, de ese modo, concretar, adoptar y consolidar procedimientos que vayan apoyando un hacer más colectivo. Este recorrido nos puede conducir, poco a poco, a adquirir ese sentimiento de “nosotros” y a comprometernos con la tarea del equipo, aspectos todos ellos que no hacen más que profundizar en un hacer docente ético, de indudable importancia en la universidad del siglo XXI (García y al., 2009).

La reflexión en torno a las prácticas obliga a poner la mirada en nuestro imaginario pedagógico. Y es en esos momentos cuando observamos que aunque todos somos docentes, entendemos de formas diferentes nuestro modo de hacer, lo que complica de sobremanera la comunicación y el entendimiento. La búsqueda de denominadores comunes es pues uno de los desafíos que estamos teniendo a la hora de concretar acuerdos sobre el trabajo modular, acuerdos que nos permitan ir dando pasos hacia una auténtica interdisciplinariedad. Algunos de estos pasos son:

- construir acuerdos sobre qué tarea interdisciplinar plantear, con qué metodología y con qué tipo de apoyos documentales o de otro género,
- concretar el tipo de guía que necesita el alumnado para poder afrontar este cambio y cual el profesorado,
- decidir sobre el enfoque evaluativo y el tipo de evidencias que hemos de recoger para constatar el grado de consecución de las competencias por parte del alumnado,
- pensar en cuáles son los reajustes que se han de realizar en las tareas que se mandan al alumnado y en los momentos en los que éstas han de realizarse y entregarse, para evitar las concentraciones abusivas y agobiantes de trabajo, actuando en contra del aprendizaje en lugar de impulsarlo,
- determinar los modos de afrontar la ausencia de implicación y compromiso en el proceso de trabajo por parte del alumnado,
- concretar los modos de incorporar el feed-back del alumnado a fin de ir realizando reajustes en el proceso.

Alguien podrá pensar qué es lo que esto tiene de nuevo, dado que son aspectos cruciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pues bien en nuestro contexto universitario trabajar así es una novedad. Hasta la puesta en marcha de este proyecto hemos trabajado de forma individual, evolucionando en solitario en el planteamiento metodológico y en los modos de entender el aprendizaje universitario, contrastando, como mucho, nuestros avances de maneras informales con otros compañeros y compañeras. Creemos que dentro del mundo universitario esta situación ha sido muy corriente, y nos atrevemos a decir que aún lo es con las dificultades que hay que sortear para superarla, como bien apuntan algunos autores relevantes en el estudio de estos procesos (Bolívar, 2000; Bolívar y Caballero, 2008; Hargreaves, 2003; Hargreaves y Fink, 2006; Fullan, 2002; Zabalza, 2009a, Zabalza, 2009b; Gibbs, 2004; Martínez, 2008).

Los retos más inmediatos consisten en ir dando contenido a los módulos que quedan por llevarse a la práctica que plantean, además, una dificultad añadida dado que vienen acompañados de un Practicum largo así como del TFG. No obstante, la preocupación principal se centra en la sostenibilidad del planteamiento. Un proyecto de estas características exige una importante inversión de tiempo y esfuerzo por parte del profesorado implicado, tal y como hemos dejado entrever a lo largo de este trabajo. Es cierto que una vez de que un módulo se ha llevado a la práctica, su implantación sucesiva es menos costosa y presenta menos desgaste y erosión para quienes lo estén impulsando, pero esto no quiere decir que esté totalmente institucionalizado. Convertir este proyecto en una empresa institucionalmente sostenible es una incógnita que aún no se ha resuelto totalmente. La pieza clave es la gestión del tiempo, es decir, saber llegar a la medida mínima y máxima de dedicación a la docencia de manera que no se convierta en una actividad tan absorbente que no deje al docente tiempo para desarrollar otras actividades. Ahora bien, medidas externas como el Real Decreto-ley 17/2012 en el que se gradúa la actividad docente “en atención a la intensidad y excelencia de su actividad investigadora” (BOE, 21-05-2012) auguran un futuro poco halagüeño a este tipo de iniciativas que sólo podrán ser garantizadas si las universidades impulsan políticas comprometidas de blindaje del desarrollo educacional en la Universidad.

Cita del artículo:

ArandiaLoroño, M. y Fernández Fernández, I. (2012). *¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco*. 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. 99 - 123. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>

## Referencias Bibliográficas

- AAVV (2009). *GizarteHezkuntzakoGradoa. Grado de Educación Social. Aurkezpena/hausnarketa; Presentación/reflexión.* BilbokolrakasleenUnibertsitateEskola-Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Documento interno. 2009-VI-17.
- Arandia, M.; Fernández,I.; Alonso, J.; Uribe-Etxebarria, A.; Beloki, N.; Remiro, A.; Aguirre, N.; Otaño, J. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la Comunidad Autónoma Vasca. En *Revista de Educación*, 359, 505-529. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-105.
- Arregi, X.; Bilbatua, M. ySagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 109-129.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden.* Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). ¿Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/8.
- Branda, L. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos.* En Araujo, U. y Sastre G. (coords.). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva en la enseñanza en la universidad (23-25).* Barcelona: Gedisa.
- Facultad de Filosofía yCiencias delaeducación (2010). Curso 1º de Pedagogía y Educación Social. Desarrollo modular y actividad interdisciplinar de módulo (AIM). Documento divulgativo para el alumnado. UPV/EHU.
- Fernández, I. y Palomares T. (2011). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Univesidad del País Vasco. En Balluerka, N y Alkorta, I.(comp.).*Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado (13-36).*Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural.* Buenos Aires:Ed. Siglo XXI .
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Madrid: Octaedro.
- García, R., Sales, A., Moliner, O., Fernández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.* 21, 1, 199-221.
- Garaizar, J y Fernández, I. (2009). *Cinco años de política de formación docente en la Universidad del País Vasco/EuskalHerrikoUnibertsitatea: valoración y prospectiva.* En Garaizar, J. y Goñi, J.M. (comps.). *Nuevos escenarios para el*

- aprendizaje en la universidad: propuestas de innovación educativa de la UPV/EHU (15-30). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/EHU.
- Gibss, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, 33, 11-30.
- Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatía Editorial.
- Goñi, J.M. (2004). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Graaff, E., & Kolmos, A. (2007). *History of problem-based and project-based learning*. En E. de Graaff & A. Kolmos (Eds.). *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering* (Pp.4 ). Róterdam: SensePublishers.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hatch, T. (1998). The difference in theory that matter in the practice of school improvement. *American Educational research Journal*, 35 (1), 3-31. En Venville, G.; Rennie, L.J.; Wallace, J. *Disciplinary versus integrated curriculum: the challenge for school science. The New Critic*. Institute of Advanced Studies. Issue 10.
- Martinez, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, (Madrid), número extraordinario, 213-234.
- Moesby, E. (2008). *Perspectiva general de la introducción e implementación de un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje orientado a proyectos, y basado en problemas*. En Araujo, U. y Sastre G. (comp.). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva en la enseñanza en la universidad* (93-129). Barcelona: Gedisa
- Mondragon Unibertsitatea (2000a). *Mendeberriproiektua Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean: H.H.koirakas learen profil profesionala*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea. Documento no publicado.
- Savin-Baden, M. (2007). *Challenging models and perspectives of problem-based learning*. En de Graaff & A. Kolmos (Eds.), *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering* (Pp 12). Rotterdam: SensePublishers.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

- Vargas, J., Davila, A. y Flecha, R. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. En *Lanharremanak: Revista de relaciones laborales*, Nº 11, 21-34.
- Zabalza, M.A. (1998). O sentido da formación nasociedade da aprendizaxe. En *Revista galega do ensino*, nº 20, 249-268.
- (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. En *Contextos Educativos. Revista de educación*, nº 6-7, 113-136.
- (2009a). Boloña unha nova folla de ruta. En *Revista galega do ensino*, nº 57, 16-25.
- (2009b). Ser profesor universitario hoy. En *La cuestión universitaria*, nº 5, 69-81.

### Fuentes Electrónicas

- CREANOVA Project (2010). *Discovering vision. Theoretical foundations and practical solutions in the field of creative learning*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (Consulta: 2/12/2012). <http://www.creanova-project.eu/publications-creanova.php#publi1>.
- Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao (2010). Guía del alumnado, curso 2012-2013. (Consulta: 2/12/2012). [http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p230-content/es/contenidos/informacion/magisbilbo\\_nuevo\\_plan/es\\_ikasketa/adjuntos/2012\\_13\\_GizarteH\\_ESocial.pdf](http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p230-content/es/contenidos/informacion/magisbilbo_nuevo_plan/es_ikasketa/adjuntos/2012_13_GizarteH_ESocial.pdf)
- Escuela Universitaria de Bilbao (2012). Grado de Educación Social. (Consulta: 2/12/2012). [http://www.ehu.es/p200-content/es/pls/entrada/plew0040.htm siguiente?p\\_sesion=&p\\_cod\\_idioma=CA S&p\\_en\\_portal=S&p\\_anyoAcad=act&p\\_cod\\_centro=354&p\\_cod\\_plan=GESOC130&p\\_menu=intro](http://www.ehu.es/p200-content/es/pls/entrada/plew0040.htm siguiente?p_sesion=&p_cod_idioma=CA S&p_en_portal=S&p_anyoAcad=act&p_cod_centro=354&p_cod_plan=GESOC130&p_menu=intro)
- Goñi, J.M. (2007). El programa IBP. (Consulta: 2/12/2012). [http://161.116.7.34/doc\\_uni/jornadacidui/pp/IBP-ProgramaBarca.pdf](http://161.116.7.34/doc_uni/jornadacidui/pp/IBP-ProgramaBarca.pdf)
- Maastricht University (2010). History. (Consulta: 2/12/2012). <http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main/AboutUM/History.htm>.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de setiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (Consulta: 2/12/2012). <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>.
- Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (Consulta: 2/12/2012). <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>.
- Real Decreto-LEY 17/2012 del 4 de Mayo por el que se gradúa la actividad docente. BOE, 24-05-2012. (Consulta: 2/12/2012). <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/PopUpCGI?C>

[MD=VERLST&BASE=pu10&DOCS=1-1&DOCORDER=LIFO&QUERY=\(CDD201205240096.CODI.\)](#)

Seminario Interdisciplinar de Módulos de Educación Social (Bilbao) (2012). *Guía docente 2012-2013. Módulos 1 y 2.* (Consulta: 2/12/2012). [http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p230-content/es/contenidos/informacion/magisbilbo\\_nuevo\\_plan/es\\_ikasketa/es1213\\_1qd.html](http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p230-content/es/contenidos/informacion/magisbilbo_nuevo_plan/es_ikasketa/es1213_1qd.html)

Seminario Interdisciplinar de Módulos de Educación Social (Bilbao) (2012). *Guía docente 2012-2013. Módulo 3.* (Consulta: 2/12/2012). [http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p230-content/es/contenidos/informacion/magisbilbo\\_nuevo\\_plan/es\\_ikasketa/es1213\\_2gd.html](http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p230-content/es/contenidos/informacion/magisbilbo_nuevo_plan/es_ikasketa/es1213_2gd.html)

Valero, M. y Navarro, J.J. (2010). Una colección de metáforas para explicar (y entender) el EEES. (Consulta: 2/12/2012). [http://epsc.upc.edu/projectes/usuarios/miguel.valero/materiales/docencia/articulos/Metaforas\\_JENUI\\_2010.pdf](http://epsc.upc.edu/projectes/usuarios/miguel.valero/materiales/docencia/articulos/Metaforas_JENUI_2010.pdf).

## Acerca de las autoras

---



### **Maite Arandia Loroño**

***Universidad del País Vasco. UPV/EHU***

Educación Social en EUM de Bilbao

Mail: [maite.arandia@ehu.es](mailto:maite.arandia@ehu.es)

Doctora en Pedagogía. Pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Su labor profesional se encuentra vinculada al campo de la formación inicial y continua de educadores/educadoras. Vinculada en su trayectoria a proyectos de investigación relacionados con las desigualdades educativas, Educación de Personas Adultas y en la actualidad al cambio educativo en la Universidad.



### **Idoia Fernández Fernández**

***Universidad del País Vasco. UPV/EHU***

Servicio de Asesoramiento Educativo. SAE/HELAZ.

Mail: [idoia.fernandez@ehu.es](mailto:idoia.fernandez@ehu.es)

Doctora en Pedagogía. Directora del Servicio de Asesoramiento Educativo. SAE/HELAZ. Pertenece al Departamento de Teoría e Historia de la Educación, UPV/EHU. Su labor profesional se centra en la docencia en Educación Social y Pedagogía y en la gestión de la innovación en la Universidad. Vinculada en su trayectoria a proyectos de investigación relacionados con la Educación Social y con el cambio educativo en la Universidad.

---

<sup>i</sup> Este artículo es resultado del Grupo de Investigación IkaGura, financiado por la UPV/EHU (GIU 11/14) y se desarrolla, así mismo, dentro de la Unidad de Formación e Investigación "Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)" de la Universidad del País Vasco/EuskalHerrikoUnibertsitatea UPV/EHU.