

## LA ACTIVIDAD INTERDISCIPLINAR DE MÓDULO (AIM): EJE DEL AUTOAPRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR

Inge Axpe Saez  
UPV/EHU  
[inge.axpe@ehu.es](mailto:inge.axpe@ehu.es)

Bingen Garaizar Ortuzar  
UPV/EHU  
[bingen.garaizar@ehu.es](mailto:bingen.garaizar@ehu.es)

Manuel Benito  
UPV/EHU  
[manuel.benito@ehu.es](mailto:manuel.benito@ehu.es)

Nekane Beloki Arizti  
UPV/EHU  
[nekane.beloki@ehu.es](mailto:nekane.beloki@ehu.es)

Txema Hornilla Sainz  
UPV/EHU  
[txema.hornilla@ehu.es](mailto:txema.hornilla@ehu.es)

M<sup>a</sup> Ángeles Echevarría Martínez  
UPV/EHU  
[mariaangeles.echevarria@ehu.es](mailto:mariaangeles.echevarria@ehu.es)

Lutxi Larrazabal  
Bengoetxea  
UPV/EHU  
[lutxi.larrazabal@ehu.es](mailto:lutxi.larrazabal@ehu.es)

Irati Novella  
UPV/EHU  
[irati.novella@ehu.es](mailto:irati.novella@ehu.es)

Antonia Amez Rodríguez  
UPV/EHU  
[antonia.amez@ehu.es](mailto:antonia.amez@ehu.es)

Pedro Apodaca Urquijo  
UPV/EHU  
[pedro.apodaca@ehu.es](mailto:pedro.apodaca@ehu.es)

### Resumen

La presente comunicación expone la experiencia que hemos puesto en marcha durante el presente curso 2010-11, dentro del grado de Educación Social de la E.U. de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU). La titulación tiene una estructura modular y adopta una perspectiva curricular donde confluyen las distintas materias para llevar a cabo un trabajo común en grupo: se trata de la AIM (Actividad Interdisciplinar de Módulo), que requiere articular saberes teóricos y procedimentales orientados a impulsar el aprendizaje integrado del alumnado.

Palabras clave: innovación docente, interdisciplinaridad, aprendizaje cooperativo

### Introducción: La Diplomatura en Educación Social

La titulación universitaria de Educación Social pretende, desde su nacimiento, ofrecer respuestas educativas a las nuevas necesidades que surgen de la evolución social y multicultural en las sociedades avanzadas. Asimismo, responde a los cambios de orientación en materia de servicios sociales que se han producido en las últimas décadas, pasando de un modelo meramente asistencial a otro más educativo y transformador. No sólo los cambios culturales, científicos y tecnológicos, sino también la evolución de la conciencia humana, hacen que propuestas y soluciones admitidas y promovidas en un momento dado se transformen en obsoletas o controvertidas.

Las nuevas exigencias de situarse ante una realidad donde lo estable y lo permanente dejan paso a la inestabilidad y la incertidumbre, piden el desarrollo de una conciencia autónoma y crítica, capaz de juzgar los hechos desde una argumentación reflexiva vinculada a valores. Los cambios que atraviesa nuestra sociedad, marcados por la globalización, la expansión del conocimiento ecléctico y la fuerza de las tecnologías de la información y la comunicación, nos obligan, en cuanto educadores y educadoras, a buscar nuevas formas de organización, que favorezcan la aparición de otras modalidades más "sociales" –podríamos decir- de vínculo social.

Esto nos lleva a pensar en una titulación que adopte una perspectiva de la formación inicial diferente. Ésta no ha de orientarse únicamente al "aprendizaje del

oficio" en forma de aplicación de soluciones conocidas a problemas conocidos (aplicación tecnológica de la educación), sino, sobre todo, a la adquisición y uso de herramientas teóricas, metodológicas y éticas que faciliten abordar los problemas humanos, aportando un nuevo conocimiento transformador de la realidad.

La, a veces mal entendida, "democratización de la cultura", y la aspiración a un mayor bienestar integral, han hecho surgir la idea de que los procesos formativos deben extenderse espacialmente más allá de los límites de la escuela, y temporalmente más allá de los períodos de la vida de las personas tradicionalmente considerados como formativos o de escolarización.

Junto con esta extensión horizontal y vertical de las necesidades de aprendizaje y de formación, estamos viviendo, en muchos casos, un proceso de transformación de la asistencia y de la acción social. Desde esta perspectiva, los Servicios nacidos dentro de un paradigma asistencial, están evolucionando e incorporando una dimensión social, educativa y a la vez emancipadora de los sujetos. Esta nueva realidad y las respuestas educativas que le corresponden, han ido conformando la presencia de un amplio conjunto de intervenciones que podemos definir como Educación Social. La creación de la Diplomatura de Educación Social en el año 1995 vino a cubrir la necesidad de integrar y completar la acción socioeducativa de una serie de profesionales con experiencia en campos muy diversos, proporcionándoles una formación universitaria de base sólida, práctica, profesionalizadora y crítica, vinculada a los servicios socioeducativos de los que eran representantes.

El establecimiento de puentes entre la universidad y la realidad social, constituye un objetivo prioritario, de modo que la oferta formativa analice las necesidades de dicha realidad y la transforme positivamente. Por ello pensamos que es fundamental avanzar en la dirección de crear equipos interinstitucionales e interdisciplinarios. El juicio y las resoluciones sobre las realidades complejas piden la confluencia comunicativa de puntos de vista diversos e igualmente complejos.

El proceso de diseño y creación de la nueva Titulación de Educación Social puede ser tomado como un intento en la búsqueda de ese consenso, ya que fue liderado por una comisión de trabajo que estaba formada por representantes del equipo directivo del Centro, profesorado de diferentes áreas con docencia en la titulación, alumnado y representantes del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (GHEE – CEESPV).

### **El nuevo Grado en Educación Social**

Dos de los principios clave en la configuración del nuevo grado en Educación Social en nuestra universidad, han sido la interdisciplinaridad y la búsqueda de coherencia en la secuencia de la de la propuesta formativa. Con la intención de garantizar estos principios, hemos optado por una estructura modular; de manera que el plan de estudios consta de siete módulos, distribuidos los seis primeros por semestres, durante los tres primeros cursos, y un último módulo anual en el cuarto curso:

Mod. 1	<b>DÓNDE</b>	<b>Los Contextos de la Educación.</b> En este módulo se pretende desarrollar las competencias relativas al conocimiento y comprensión del marco contextual socioeducativo.
Mod. 2	<b>QUIÉNES</b>	<b>Las Profesiones educativas.</b> Nos acerca a comprender qué hacen y cómo construyen su hacer profesional las distintas figuras profesionales educativas (maestros, pedagogos y educadores/educadoras sociales).

Mod. 3	<b>POR QUÉ Y PARA QUÉ</b>	<b>Fundamentación de procesos educativos.</b> Nos sitúa ante las razones y el sentido de las acciones educativas de cara a su comprensión en contextos formales y no formales.
Mod. 4	<b>QUÉ HACER</b>	<b>Planificación, gestión y evaluación de programas socioeducativos.</b> A través de este módulo se pretende abordar las funciones profesionales básicas que desarrolla todo educador/educadora social y que están relacionadas con el diagnóstico de las situaciones educativas, con la planificación de proyectos y procesos educativos y con la construcción de conocimiento dentro de los campos de la Educación Social.
Mod. 5	<b>SENTIDO</b>	<b>Dinamización social y perspectiva comunitaria.</b> En este módulo se incluye un primer bloque de prácticas externas que pretende ubicar al alumnado en el campo de la práctica profesional, a la vez que se forma en materias centradas en la perspectiva integradora de lo comunitario. Mediante las asignaturas de Desarrollo comunitario, Dinamización social y cultural y Educación para el desarrollo sostenible y el análisis de las prácticas se aborda de forma específica la competencia relativa a la generación de contextos y redes sociales que promuevan el desarrollo.
Mod. 6	<b>CÓMO</b>	<b>Intervenciones socioeducativas.</b> A través de este módulo se introducen los principales ámbitos de intervención de la educación social, específicamente aquellos que en nuestro contexto presentan una mayor demanda y, por tanto, una alta empleabilidad. El objetivo es conocer tanto los contextos de intervención como las herramientas propias del trabajo en los mismos.
Mod. 7	<b>ACCIÓN Y REFLEXIÓN</b>	<b>Desarrollo Profesional y práctica socioeducativa.</b> En esta fase de la formación se profundiza en la articulación de la acción con la reflexión crítica. De ahí el peso que cobran las prácticas externas (30 ECTS) como importante disciplina profesionalizadora, que se complementa mediante asignaturas optativas que inciden en el desarrollo profesional. Se cierra este proyecto global de título mediante el Trabajo Fin de Grado que tiene un carácter integrador, ya que moviliza el conjunto de competencias que el estudiante ha alcanzado a lo largo de su proceso formativo, y conjuga los intereses personales y los formativos.

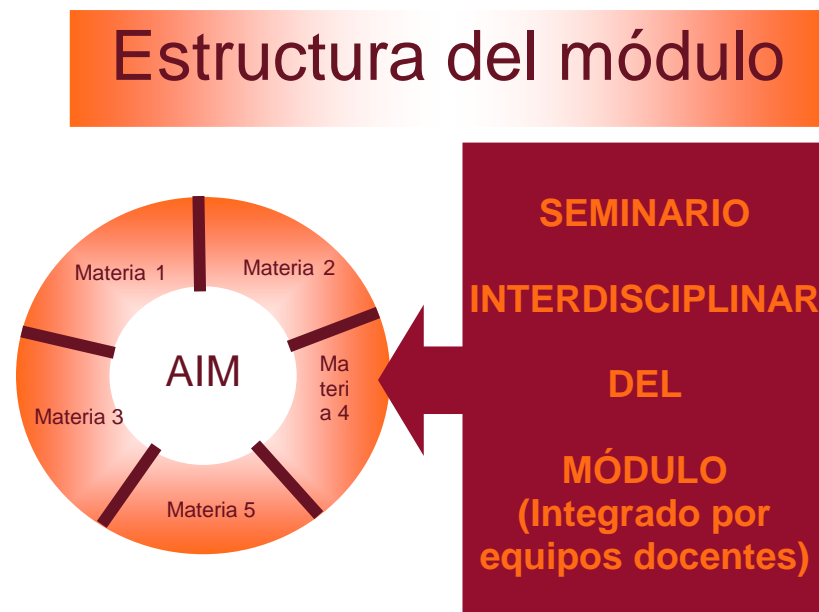
Como puede observarse, cada módulo, está asociado con unas competencias generales y específicas y adopta una perspectiva interdisciplinar que hace confluir las distintas materias en la realización de esa tarea que es la Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM). Esta articulación interna de los módulos exige una relación estrecha entre las disciplinas que los conforman, con el fin de mantener la coherencia integradora y ofrecer una visión de globalidad, que supere la visión atomizada de los contenidos particulares, en consonancia con la cultura profesional que pretendemos. De ahí que la AIM tenga seis características básicas:

- Interdisciplinariedad, porque requiere del trabajo conjunto de los distintos saberes académicos y científicos implicados.
- Transversalidad, porque las competencias trabajadas en la AIM corresponden en su desarrollo a todas las asignaturas de este 1 Módulo y aun a las del propio grado.
- Globalidad, porque se requiere del estudiante la creación de una visión global tanto del objeto de estudio y de trabajo que se propone en la AIM, como de las propias disciplinas que confluyen en dicho estudio.
- Integración, porque requiere el esfuerzo de aunar diferentes visiones y perspectivas en un mismo objeto de estudio.

- Practicidad, porque supone movilizar diferentes saberes en un contexto real, y porque esos saberes forman parte de la *praxis*, como acción vinculada a un *nomos* y a un *ethos*.
- Aplicabilidad, porque muestra cómo se puede articular lo teórico y lo práctico en el estudio y análisis de un caso real y problemático.

La AIM representa uno de los puntos culminantes de cada módulo, porque facilita al estudiante la construcción de un conocimiento que, cualitativamente, supera y es más que la simple suma de los saberes que proceden de cada una de las disciplinas que intervienen en el módulo. Además del desarrollo de competencias tales como el trabajo colaborativo, la organización coherente de un informe y del discurso que lo sustenta, y su posterior defensa pública (competencias que también son trabajadas en cada disciplina), la AIM tiene como objetivo principal mostrar una visión global y fundamentada de los fenómenos y problemas del mundo educativo y social, aunando ambos ámbitos, todo ello a través de una forma de análisis igualmente global e integradora, basada en la necesidad de aunar diferentes fuentes de información, combinándolas por medio de la reflexión argumentativa y crítica, y desarrollando las actitudes y valores que se desprenden del trabajo en equipo.

La novedad y mayor complejidad de este proyecto sugirió la oportunidad de establecer una figura con funciones de coordinación, tanto horizontal como vertical, que cohesionara y vertebrara cada uno de los distintos módulos y el conjunto de ellos en la globalidad del proceso formativo.



Para poder llevar a cabo la AIM, cada una de las asignaturas del módulo cede 1 crédito, en tanto el seminario interdisciplinar del módulo es el responsable de diseñar, organizar y evaluar la AIM.

### La AIM del Módulo 1: Los Contextos de la Educación

El Módulo 1 está ubicado en el primer semestre del primer curso de la titulación y consta de 30 créditos obligatorios. Las materias que lo componen son las siguientes: Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Psicología del desarrollo, Estadística en Educación y Educación, Lengua, cultura y diversidad.

Aunque el tema de las “competencias” es considerado por varios autores que merecen nuestro reconocimiento, como una asunto “de moda” dentro de un discurso y

paradigma educativos de signo economicista y reproductor, no es menos cierto que, como señala Kemmis, en los periodos de reforma como el que vivimos con Bolonia, la escolarización “está libre”, a merced de los distintos intereses que tratan de controlarla. De ahí que, a pesar de las imposiciones, siempre quede un margen para la acción educativa emancipadora. Este tema, merecería una reflexión aparte, por lo que lo aparcamos en este momento. Únicamente señalaremos que, ante la obligatoriedad de seguir procedimientos que emanan de agencias e instituciones supraeducativas poco críticas, y que enuncian incluso las competencias al modo de los viejos objetivos, como equipo docente no nos quedamos únicamente con esta visión y queremos jugar en la práctica con perspectivas más ilusionantes y proclives al cambio. Podríamos decir que las competencias “oficiales” relacionadas con este módulo son:

Conocer y comprender los fundamentos teóricos (psicológicos, sociológicos, culturales y pedagógicos) de la intervención socioeducativa en diferentes contextos.
Interpretar la realidad compleja (lingüística, social, cultural y de género), de una manera básica, mediante herramientas y procedimientos diversos (estadísticas, método histórico, sociológico, etc.) y utilizando programas informáticos básicos.
Seleccionar y procesar información pertinente para la producción de conocimiento educativo (análisis de contexto y situaciones problema).
Comunicar oralmente en público ideas, argumentos, sobre temáticas socioeducativas apoyándose en recursos didácticos dirigidos al desarrollo personal y grupal.
Elaborar informes escritos con criterios formales establecidos sobre el análisis de la realidad social.
Mostrar una disposición positiva a la realización de las actividades y tareas de aprendizaje.
Trabajar de una manera cooperativa, responsable y ética dentro de los equipos de trabajo orientándose hacia la detección y la resolución de las dificultades que comporta.

Este primer módulo trata de facilitar una visión sintética sobre los diversos contextos educativos en los que se ubican los distintos profesionales de la educación. Igualmente, trata de indagar en las claves que facilitan la comprensión y descripción de esos contextos desde distintas dimensiones (social, histórico-cultural, de desarrollo humano). La metodología investigativa y el trabajo cooperativo proporcionan valiosos apoyos en la forma de procedimientos dirigidos al proceso de recogida, análisis de información y presentación de resultados.

Como se ha comentado previamente, el planteamiento pedagógico de esta estructura modular adquiere sentido en la medida en que se materializa en una actividad global e interdisciplinar, a través de la que el alumnado desarrolla las competencias diseñadas para el módulo. Esta tarea global, además, constituye un elemento aglutinador del trabajo en equipo por parte del profesorado, y de superación de la visión individualizada y plegada al “campo de objetos” de la materia.

Si concretamos sus fases, la AIM de este primer Módulo consiste en la elaboración de un informe escrito, descriptivo y justificado sobre un contexto educativo real, propuesto por el profesorado. En concreto, la propuesta de este año ha girado en torno a contextos de éxito/fracaso educativo. Es decir, no se trata tanto de analizar un contexto espacial o una realidad concreta, ni un ámbito de la educación social, sino más bien analizar la influencia de un conjunto de indicadores o de factores que dan lugar a situaciones que condicionan el éxito o fracaso educativo en un contexto problemático determinado; lo cual hace necesario abordar el tema tomando en

consideración aspectos individuales, sociales, educativos y lingüísticos. Dentro de este planteamiento general, cada asignatura ha propuesto una tarea más específica, a excepción de la Estadística, materia instrumental, imprescindible para la realización de análisis estadísticos en todos y cada uno de los escenarios planteados. Las temáticas planteadas, en general, han tratado de profundizar en asuntos como las diferencias étnico-culturales, las diferencias lingüísticas, el desarrollo emocional de los sujetos y las características relacionadas con el género.

El alumnado ha elegido la temática en función de sus intereses, realizando el trabajo de manera grupal a lo largo de todo el semestre bajo la tutorización del profesor o profesora que ha propuesto el tema seleccionado, aunque procurando que a cada docente le correspondiera un número aproximadamente igual de tutorandos.

Las primeras dos semanas del semestre se dedicaron a la formación de los grupos, presentando y preparando la AIM con el alumnado en sesiones plenarias cuyos ejes de trabajo fueron: naturaleza y filosofía de la AIM, elaboración del informe escrito y trabajo cooperativo.

A partir de la elección del tema, cada grupo de estudiantes inició un proceso de búsqueda/aprendizaje orientado por el tutor correspondiente. El alumnado ha contado con sesiones de seguimiento, en las que se les ha explicitado el planteamiento del trabajo a realizar, las herramientas y documentos a consultar y se les ha orientado en la realización del informe escrito, así como en la preparación de la presentación oral, pero dando siempre curso, igualmente, a su propia capacidad de iniciativa y de gestión.

Los instrumentos de evaluación de la AIM han sido: el informe escrito (50% de la calificación final), la presentación oral (30% de la calificación final) y la participación en el proceso (20% de la calificación final). La calificación global de la AIM ha supuesto el 15% de la calificación final de cada asignatura del primer módulo.

## **Conclusiones**

La experiencia de este primer módulo ha sido evaluada paralelamente por el alumnado y por el profesorado del mismo. Vamos a resumir ahora estas cuestiones.

- I. Alumnado: Las reflexiones y opiniones del alumnado se han recogido a través de dos instrumentos:

1. Grupos de discusión

Al inicio del Módulo 2, el profesorado de éste realizó una sesión de trabajo utilizando la metodología de los grupos de discusión, tras diseñar el instrumento correspondiente. Se recogieron las opiniones sobre la experiencia desarrollada en el Módulo 1. Esto habría de permitirnos reorientar el trabajo para el próximo curso. Así mismo facilitaría al equipo docente del Módulo 2 conocer los puntos fuertes y débiles del proceso anterior, y tener en cuenta dentro de su propuesta curricular aquellos aspectos que se derivan de las vivencias y criterios del alumnado.

.Para que el alumnado se sintiera más libre a la hora de manifestar sus impresiones y vivencias sólo participó el profesorado del Módulo 2 que no hubiera pertenecido también al Módulo 1. Así, se constituyeron seis grupos de discusión, tres en euskera y tres en castellano.

En dos de los grupos hubo dos docentes actuando a modo de facilitadores, mientras en el resto una de estas figuras tuvo que ser asumida por un alumno o alumna voluntarios, encargados de recoger las notas de campo siguiendo los criterios básicos de la etnografía escolar.

Desde el principio de las sesiones quedó claro que el objetivo perseguido era mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje reflexionando sobre la práctica: se trataba de ir aprendiendo a partir de la valoración y reconstrucción de todo lo realizado, incidiendo en la necesidad de conocer sus impresiones tanto sobre los aspectos positivos como sobre las dificultades. También se incidió en la importancia de asegurar la confidencialidad, así como en el compromiso de hacerles llegar nuestra interpretación posterior de los datos, facilitando la triangulación. Se les formularon cinco preguntas y una abierta de cierre.

Las preguntas giraron en torno a:

- Las vivencias del Módulo 1: elementos positivos y de mejora
- La percepción de los aprendizajes adquiridos y su relación con las actividades desarrolladas
- Las propuestas de mejora

Antes de finalizar se les preguntó si querían comentar alguna cuestión no planteada. La duración de las sesiones varió de una hora y media a dos horas y media. Cada grupo de discusión tenía entre 12 y 18 alumnos y alumnas, que valoraron de forma positiva esta experiencia, y apuntaron su deseo de que se tuvieran en cuenta verdaderamente sus conclusiones valorativas.

## 2. Cuestionario abierto

La opinión del alumnado también ha sido recogida a través de un cuestionario diseñado y pasado por el equipo directivo del Centro., que incluía estos ítems:

- Aspectos positivos
- Aspectos a mejorar
- Lo aprendido
- El ajuste de las tareas y los tiempos

La valoración general, también en este caso, ha sido positiva, mencionándose como aspectos destacables la interdisciplinariedad, el análisis de un mismo tema desde las diferentes materias, y el trabajo en equipo. Destacaron también cómo la AIM les ha ayudado a comprender la posibilidad de transferencia de los conocimientos adquiridos en una materia a otras materias, y a otros contextos, e igualmente, les ha servido para entender que la realidad se puede analizar desde diferentes perspectivas. Consideran que han aprendido cuestiones que pueden ser útiles para su vida y su desarrollo personal, así como su aplicabilidad a la vida cotidiana.

Como aspectos a mejorar, la tarea a realizar les ha parecido excesiva para el tiempo disponible. En este sentido, han... han reseñado la necesidad de un cronograma con una planificación más ajustada de las tareas a realizar y la duración del módulo. Plantean la necesidad de realizar un contrato entre el equipo docente y el alumnado, que establezca los compromisos de cada una de las partes, y permita asumir la corresponsabilidad propia de un proceso de aprendizaje innovador.

## II. Profesorado

La evaluación del proceso por parte del profesorado se realizó primero en sesiones en dos sesiones paralelas de los dos equipos docentes (castellano y euskera) y posteriormente en una tercera conjunta.

Como grandes conclusiones, podríamos comentar que se ha valorado el planteamiento de la actividad a realizar por el alumnado de cara al próximo curso, el calendario de trabajo, el proceso seguido, la interdisciplinariedad y la evaluación y resultados.

Se valora la AIM como anclaje principal para la coordinación de los docentes, el fortalecimiento de la estructura modular y el trabajo interdisciplinar.

También se considera que la actividad propuesta desde el Módulo 1 ha sido de excesiva complejidad para estudiantes recién ingresados en la universidad, y no se ha conseguido que haya sido finalmente, en cuanto a sus resultados, una actividad todo lo integradora que se pretendía.

La materia de Estadística no ha tenido la transversalidad que se planteaba y, como consecuencia, la evaluación de la AIM no ha sido un instrumento fiable para medir la adquisición de ciertas competencias en dicha materia.

Del mismo modo, se ha dedicado demasiado tiempo a las presentaciones generales de las actividades a realizar, en detrimento del número de seminarios dedicados a la puesta en común y seguimiento de los diferentes equipos de trabajo

Los tres niveles de calificación planteados (no apto, apto y excelente) han sido útiles, pero han resultado, a juicio de algunos docentes –no todos- insuficientes y poco discriminatorios. Claro que aquí se están barajando distintas concepciones de la evaluación y la calificación, que habrá que ir poniendo en común, como equipo docente. Por otra parte, la falta de entidad propia de la AIM ha constituido un hándicap importante.

### Luces y sombras de la AIM

Al valorar la experiencia que hemos tenido este primer año con el desarrollo de la AIM, lo hacemos bajo este epígrafe titulado “Luces y Sombras de la AIM”, porque, como es fácil de comprender, ha habido cuestiones claramente positivas y otras, no tanto. Respecto a las primeras destacamos:

1. **INTERDISCIPLINARIEDAD:** Junto al resto de las características mencionadas anteriormente (transversalidad, globalidad, integración), constituyen uno de los principales activos potenciales de la AIM. Para algunos de los miembros del equipo es la primera ocasión en que hemos tenido ocasión de comprobar que es posible el logro de esas categorías educativas. Naturalmente, posteriores ediciones de este sistema de organización, exigirán esfuerzos por adaptar y mejorar los resultados, pero hemos visto y tocado su potencial, que deseamos continuar.
2. **APLICABILIDAD /PRACTICIDAD:** Una de las características importantes de la AIM es que se trata de algo aplicable a la realidad social que nos rodea y tiene, por tanto, un carácter eminentemente práctico. Ello dota a la AIM de un atractivo importante, porque el estudiante puede establecer la conexión entre los saberes teóricos y académicos que caracterizan frecuentemente a las diferentes disciplinas, y le ofrece una valiosa oportunidad para la elaboración de un conocimiento integrado, documentado desde múltiples perspectivas, pero a la vez unitario y construido autónomamente
3. **TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO:** Algo se está empezando a mover, y uno de estos movimientos tiene que ver con el abandono de la cultura “bunkerizada” e individualista que caracteriza a una parte del profesorado. Al salir del ámbito de la propia asignatura para compartir espacios comunes con otras asignaturas, el profesorado trabaja para conseguir objetivos comunes, reconociendo las ventajas que ello conlleva
4. **TRABAJAR LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES:** La AIM permite trabajar diferentes competencias, pero encuentra su justificación más potente en el desarrollo de las competencias transversales, que no siempre tienen un lugar específico para ser tratadas en el ámbito de cada asignatura.
5. **TRABAJO EN EQUIPO DE LOS ESTUDIANTES:** En particular, la AIM promueve el trabajo colaborativo en equipo. Esta metodología es igualmente sustantiva en distintas asignaturas, pero dentro de la AIM, quizá, se abordan situaciones “más reales” y menos teóricas, instando a abordar



colaborativamente hechos similares a los que en un futuro deberán afrontar como profesionales.

En lo que se refiere a las “sombras”, diremos que hemos encontrado dificultades que atañen a varias cuestiones:

1. ARTICULAR UNA PROPUESTA COMÚN Y ENTENDIDA DE LA MISMA FORMA POR TODO EL SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DEL MÓDULO, ha sido una práctica complicada, porque no siempre los códigos de comunicación son los mismos o porque las tradiciones culturales profesionales remiten a diferentes prácticas y visiones del mundo. De todos modos, es digno de reseñar que ha habido un esfuerzo generalizado para intentar constituir un lenguaje común de referencia, superador de los códigos particulares, tarea que continúa.
2. AJUSTAR LAS PROPUESTAS DE LA AIM AL NIVEL DE MADURACIÓN DE LOS ESTUDIANTES es algo prioritario, y a veces lo hemos olvidado un poco. Debemos considerar en todo momento que se trata de alumnos y alumnas de primer curso, recién ingresados, y, este año, además, iniciadores de un proceso novedoso y lleno de incógnitas y de inseguridades por sí mismo. Las tareas excesivamente complejas y alejadas del nivel de madurez, intervienen negativamente en los resultados y reportan una clara situación de “indefensión”. Debe haber una progresividad formativa que acompañe a las acciones de los estudiantes, dándoles su carácter secuenciado y expresado en términos de crecimiento.
3. CONSTRUIR UNA ACTIVIDAD REALMENTE INTERDISCIPLINAR no es imposible, lo cual no significa que sea fácil. Diseñar actividades en las que intervengan las diferentes asignaturas de una forma equilibrada y razonable es algo perentorio. En esta primera experiencia, la actividad que se les propuso era susceptible de promover la interdisciplinariedad, pero quizás en su abordaje prevalecieron excesivamente las visiones de cada asignatura.
4. EL TRABAJO CONJUNTO DEL EQUIPO DOCENTE Y LA TENDENCIA A LA ATOMIZACIÓN/INDIVIDUALIDAD han marcado una relación caracterizada por la tensión durante toda la experiencia (lo que, debido a nuestras tradiciones, probablemente, tardará en desaparecer) Ello ha supuesto una fuente de dificultades, algunas de las cuales se han resuelto y otras aún persisten.
5. LA FALTA DE ORGANIZACIÓN Y RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL DE LA AIM MÁS LA PRECARIEDAD ADMINISTRATIVA han generado algunos conflictos y bastantes temores ante una hipotética situación en la que los estudiantes reclamaran su nota, por ejemplo. Esta precariedad administrativa y organizativa habría de resolverse mediante una articulación y reconocimiento legal y administrativo de esta actividad como actividad docente poseedora de un tiempo propio de ejecución –no como un “resto” o simple “cesión” de las asignaturas- y su inclusión dentro de la dedicación docente normal del profesorado.
6. LA EVALUACION ha constituido, en algunos de sus aspectos, otro punto débil a revisar. El siempre complejo momento de la evaluación podría mejorarse, si en el futuro se hace una evaluación continuada de la actividad, se comparten visiones en el equipo docente respecto a los indicadores y modelos a considerar, su significado y alcance; si se usan escalas continuas y no discretas para la asignación de puntajes; si se piensa, más bien, en un tipo de evaluación cualitativa y no competitiva, en una coevaluación, etc. Alguna sugerencia habla de que un único profesor pudiera encargarse de esta actividad, coordinando la actuación del equipo, pero otros miembros de éste se

oponen radicalmente a tal posibilidad por considerar las perspectivas unidimensionales acríicas y antieducativas. Falta pues, establecer un debate profundo en torno a todas estas cuestiones, para ir aclarando los puntos e ir creciendo como equipo. La participación/consideración del alumnado tendría que considerarse aquí como algo igualmente valioso.

## Bibliografía

- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- CARIDE, J. A. (2002): Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado*. 2002, nº 9. 91-125.
- [CASTEL, R.](#) (1999). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, I.; ARANDIA, M.; URIBEETXEBARRIA, A.; OTAÑO, J.; ALONSO, J.; BELOKI, N.; REMIRO, A.; AGIRRE, N.; URIGÜENA, N. (2006) *Aproximación al ámbito de la Infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de investigación-formación*. Comunicación presentada en el Congreso de Infancia maltratada celebrado en Noviembre del 2006 en Santander
- FLECHA, R. (2006). *El modelo comunitario de la convivencia*. Ponencia presentada en las Jornadas de Adarra sobre convivencia. Bilbao. Noviembre
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI editores
- GIDDENS, A. (1993). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- JOLONCH, A. (2002). *Educació i infància en risc*. Barcelona: Portic.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- MENDÍA, R. (1991). Los orígenes del educador social: aproximación histórica en Euskadi. En RODRIGUEZ, I (coord.). *El educador social. Presente y futuro*. Bilbao: GEUK
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- [MORSE, J.M. \(ed.\)](#). (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquía, Antioquía/Colombia.
- PARCERISA, A. (1999). *Didáctica de la Educación Social*, Barcelona: GRAO.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Pedagogía social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea
- PETRUS, A. (1994). El educador social y el perfil del educador social. En SAEZ CARRERAS, J. (coord.). *El educador Social*, Murcia: Universidad.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1997). Antecedentes históricos de la Educación Social, En PETRUS, A (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel. Pág. 67-91.
- RAMÍREZ ERAS, A.M. (2001). Paradigma de la interculturalidad. *En Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*. Año 3, no. 26, Mayo.
- VILLANUEVA PASCUAL, J.C. (Consultado el 9 de Junio de 2007). *Sobre la complejidad en torno a Edgar Morin*. [www.nonopp.com/ar/filos\\_educ/00/morin\\_complejidad.htm](http://www.nonopp.com/ar/filos_educ/00/morin_complejidad.htm)
- [RODRIGUEZ GÓMEZ, G.](#); [GIL FLORES, J.](#); [GARCÍA, E.](#) (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe, Málaga.
- ROMANS, M y otros. (2000). *De profesión: educador/a social*. Barcelona: Paidós.
- SAEZ, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. Barcelona: Gedisa.
- TIANA, F. S. A. (2003): *Génesis y situación de la educación social en Europa*. (Madrid, UNED).
- [Diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea](#)

ZABALZA, M.A. (). *Algunas ideas para configurar los nuevos planes de estudio.* Intervención en el I Congreso Internacional sobre Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Eco formación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad, organizado por la Universidades de Educación a Distancia, Universidad de Barcelona y Universidad de Jaén, y celebrado en Madrid del 24 al 26 de Abril.

ZABALZA, M.A.; ESCUDERO MÚÑOZ, J.M. (2004). [\*Diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido\*](#), Vol. 2, 2004, ISBN 84-271-2646-8, págs. 847-856.

ZABALZA, M.A (2008). [\*El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica.\*](#) Coord. por [Imelda Rodríguez Escanciano](#), [Ana Isabel Caballero Merino](#), [María Yolanda Fernández Ramos](#), [María del Carmen Pérez López](#), 2008, ISBN 978-84-935937-3-5, págs. 79-113

### **Cuestiones y/o consideraciones para el debate**

1. ¿La AIM, tal y como la hemos planteado en nuestro centro, puede constituir verdaderamente un instrumento adecuado para el autoaprendizaje interdisciplinar o sólo se conseguiría realmente, a pesar de todo, la unión de parcialidades?
2. ¿Cómo hacer que una actividad de este tipo (AIM) fomente realmente el trabajo cooperativo, tanto del profesorado como del alumnado, en lugar de la mera distribución de tareas?
3. ¿Todos aprenden de todo y de todos o cada uno solo aprende del apartado que ha trabajado, dentro del grupo? ¿Cómo garantizar la calidad y solvencia del trabajo cooperativo?
4. ¿Sería conveniente dotarle a la AIM de una autonomía administrativa en aras de profundizar en la perspectiva interdisciplinar? ¿Se convertiría entonces, acaso, en una asignatura más, perdiendo su impulso interdisciplinar?
5. ¿Cómo evaluar un proceso que pretende ser innovador, fomentando el trabajo crítico en torno a situaciones humanas problemáticas, la solidaridad dentro del grupo, la participación investigativa, el cambio educativo y social? ¿Pueden servir los modelos tradicionales “objetivos”, “de puntaje”?