

UNA NUEVA EXPERIENCIA DOCENTE EN MAGISTERIO

Begoña Bilbao Bilbao
Universidad del País Vasco-
Euskal Herriko Unibertsitatea
begona.bilbaobilbao@ehu.es

Ainhoa Berciano Alcaraz
Universidad del País Vasco-
Euskal Herriko Unibertsitatea
ainhoa.berciano@ehu.es

Gurutze Ezkurdia Arteaga
Universidad del País Vasco
-Euskal Herriko
Unibertsitatea
gurutze.ezkurdia@ehu.es

Jon Díaz Egurbide
Universidad del País Vasco-
Euskal Herriko Unibertsitatea
jon.diaz@ehu.es

Guadalupe Gutierrez Pereda
Universidad del País Vasco-
Euskal Herriko Unibertsitatea
guadalupe.gutierrez@ehu.es

Resumen

En el marco IKD modelo de enseñanza-aprendizaje de la UPV/EHU, la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao ha firmado el documento EHUNDU por el que se compromete a que todo el profesorado de los cursos de primero de los nuevos grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social participe en la dirección y evaluación de los trabajos interdisciplinarios de los módulos en los que se articula la docencia. En particular, en esta comunicación detallamos un nuevo planteamiento didáctico llevado a cabo en los tres grados de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

Texto de la comunicación

1. Introducción

Este texto tiene por objeto presentar los pasos que se han dado para la adecuación de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao a la Enseñanza Superior Europea y poder así convertirse en Facultad. Cuando en el año 2004 la Universidad del País Vasco asumió el proceso de Bolonia abrió la puerta para dar los primeros pasos en el desarrollo del Programa de Renovación de la Enseñanza en todos los centros. En los últimos años la UPV/EHU ha apostado por la formación del profesorado en nuevas metodologías docentes, a través de diversos programas AICRE, SEICRE, BEHATU, ERAGIN, en los que el profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao ha participado activamente. Sin embargo, hasta este pasado curso los esfuerzos han sido casi siempre individuales o implicando a pequeños grupos de profesores/as cuyos resultados, a pesar de su importancia, se diluyen en la macroestructura sin ser suficientemente valorados.

Con la incorporación al EEES y la implantación de nuevos grados en la UPV/EHU se ha realizado una propuesta de desarrollo curricular de las enseñanzas que se ha materializado en el modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo centrado en el IKD, acrónimo de Irakaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa, Enseñanza Cooperativa y Dinámica.

Nuestro centro empezó a tomar parte en este proceso y realizó una adecuación a los programas impulsados por el Rectorado de Calidad e Innovación Educativa, cumpliendo con el objetivo de organizar los estudios de

Nivel Superior. Para ello la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao ha firmado el documento-compromiso EHUNDU, en el marco IKD, modelo de enseñanza-aprendizaje de la UPV/EHU, por el que se compromete a que todo el profesorado de los cursos de primero de los nuevos grados de las titulaciones que se imparten en el centro -Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social- participe en la dirección y evaluación de los trabajos interdisciplinarios de los módulos en los que se articula la docencia. En esta comunicación describimos en particular, el nuevo planteamiento didáctico llevado a cabo en los grados de Magisterio.

Este año hemos iniciado la implantación del primer curso de grado en créditos europeos ETCS, y queremos dar a conocer el nuevo planteamiento metodológico puesto en marcha con un doble fin: por una parte, porque este sistema promueve el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado, y por otro, maximiza el esfuerzo del profesorado, pasando de los planteamientos docentes individuales a la organización en equipos docentes. Equipos docentes activos que evaluarán de forma cooperativa la consecución de las competencias generales del curso, dividido en dos módulos en cada uno de ellos. De los 30 ETCs que corresponden a cada módulo cinco se trabajarán a través de una tarea interdisciplinaria basada en un contenido curricular transversal. Se pretende que este nuevo planteamiento metodológico sea reconocido por la Universidad como elemento innovador, que potencia la vertiente docente tanto del profesorado con gran experiencia como la de los noveles que progresivamente se vayan incorporando.

2. La transición de Escuela de Magisterio a Facultad

Cuando el 12 de Enero de 2004¹ la Universidad del País Vasco acometió el plan de adecuación a la Enseñanza Superior Europea², se dieron los primeros pasos para la organización del proceso de construcción del Espacio Universitario Europeo. Además, tras un recorrido de más de 100 años, las enseñanzas de Magisterio se convierten en enseñanzas de grado superior, logro largamente ansiado. En este camino de acomodarnos a enseñanzas de mayor reconocimiento universitario, entendemos que se trata de un momento histórico, estamos dando pasos muy importantes. Hoy es el día en que, una vez cumplido el plazo de conjunción y convergencia de los sistemas universitarios, vemos que, tanto la dirección de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, como el profesorado en su conjunto, se han comprometido totalmente en dicho proceso.

“El Plan de Innovación Educativa³” fue creado con la finalidad de

¹ El Estatuto del EHU/UPV, publicado en el BOPV de 12 de enero de 2004, dispone lo siguiente en su artículo 159: “El Consejo de Gobierno [...], en el marco de sus respectivas competencias y recursos, crearán los instrumentos necesarios y adoptarán toda clase de iniciativas que contribuyan a la promoción y mejora de la calidad de la actividad universitaria, así como para asegurar su gestión eficaz en el marco de los programas europeos, estatales y de la Comunidad Autónoma del País Vasco”. Asimismo, de acuerdo con los artículos 185 y 186 del Estatuto de la UPV/EHU, los centros docentes organizan las enseñanzas universitarias y dirigen y gestionan los procesos académicos y administrativos conducentes a la obtención de títulos académicos.

² El Sistema Europeo para la Transferencia de Créditos (ECTS) es la herramienta principal para construir la denominada Zona Universitaria Europea, por medio de la cual se pretende asegurar la homogeneidad, transferencia y movilidad entre las distintas universidades. Mediante esa unión se garantizará un sistema compartido que medirá el bien académico del alumnado, trayendo consigo la reorganización del planteamiento pedagógico, y la planificación del profesorado fundamentado en todo momento en el proceso de aprendizaje del alumnado.

³ El programa IBP es abierto y flexible, de forma que todo centro académico que así lo desee, podrá

establecer los objetivos del proceso de modernización de la Universidad. La primera fase se desarrolló entre los meses de Febrero y Noviembre de 2007. En el camino hasta la consecución de los objetivos del Plan de Innovación Educativa, el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente dió su apoyo y asesoramiento en la elaboración de la guía para la mejora de la calidad de la enseñanza, impulsando todos los procesos que afectan a la mejora de la gestión del centro. Para cumplir con dicho cometido se pusieron en marcha los Cursos de Formación del Profesorado, conocidos como AICRE y SICRE, es decir, el Programa de Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo y el Programa de Seguimiento para la Introducción de los Créditos Europeos. Tomaron parte en estos programas unos 60 profesores/as⁴. Complementariamente a dicha formación asumimos otro tipo de tareas, propiciando una reflexión sobre las nuevas metodologías. Como resultado de todo ello, interiorizamos los pasos a dar para establecer un cambio metodológico significativo con respecto a los grados en los nuevos planes de estudio y en la organización académica, incorporamos en el currículo una organización académica modular y un funcionamiento basado en equipos docentes. Además, con respecto a las nuevas metodologías activas hemos dado los primeros pasos en la utilización de métodos tipo “Problem Based Learning”, “Metodología basada en Proyectos” y “Estudio de Casos”. En esta línea de innovación integral de las relaciones docentes y de trabajo, estamos trabajando en la organización de despachos colectivos para un grupo de profesorado que va a permitir una comunicación más fluida y una relación de colaboración entre profesoras y profesores de diferentes áreas de conocimiento.

3. Organización Académica Modular y Equipos Docentes

Como ya hemos mencionado, a iniciativa del Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la UPV se han propuesto y desarrollado diferentes actividades para trabajar la metodología en nuevas direcciones. En este sentido, un buen número de profesores/as de la Escuela de Magisterio ha participado en los programas AICRE y SICRE. El Plan de Innovación Educativa surge precisamente de dicho proceso de formación. Posteriormente se ha realizado un gran trabajo en la elaboración y cumplimiento del “protocolo” para los nuevos estudios propuestos por el Centro. Con la implantación de los nuevos grados se vio la necesidad de cambiar de metodología y buena parte del profesorado participó, de una manera u otra, en su preparación.

Por otra parte, la inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior trae consigo la necesidad de tomar en consideración estos tres principios:

incorporarse a él de forma gradual. El programa consta de los siguientes elementos: formación del profesorado en cuanto a calidad e innovación del aprendizaje; adecuación gradual de las titulaciones actuales con los créditos ECTS, en todos los niveles y en los dos idiomas oficiales de UPV/EHU; y redactar la guía de titulaciones estructurada en los ECTS.

⁴

Durante los dos últimos cursos, la UPV/EHU ha desarrollado los programas AICRE (Introducción al Sistema de Créditos Europeo) y SICRE (Continuidad e Implantación del Sistema de Créditos Europeo) de innovación del aprendizaje. La referencia básica de ambos programas es el/la profesor/a, de forma que han posibilitado la formación de cientos de profesores/as, así como la elaboración de decenas de asignaturas. De ese modo, ha llegado el momento de fomentar un nuevo programa que toma como referencia tanto al profesorado de cada nivel académico, como las guías correspondientes a cada titulación.

El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de las **COMPETENCIAS** del alumnado

Para conseguir dicho objetivo es necesario tomar como base el **CONTEXTO** del alumnado y, así mismo, determinar el punto de partida así como el de llegada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje exige una situación de **INNOVACIÓN** continua.

Naturalmente la preparación de los grados se ha desarrollado en diferentes fases, y desde el momento en que nombraron representantes por cada centro de formación del profesorado se han dado grandes pasos. A partir de ese momento, cada cual a su nivel, hizo su aportación, presentó su propuesta de títulos y se acordó su aprobación. Cabe mencionar que los grados de Educación Infantil y de Enseñanza Primaria fueron los únicos títulos, entre todos los presentados por la UPV/EHU, que consiguieron ser aprobados sin ninguna corrección por parte de la ANECA (Ministerio de Educación del Estado).

En una segunda fase, antes de la puesta en marcha de los grados, se ve la necesidad de tomar ciertas determinaciones importantes de cara al alumnado y al profesorado. Se han dado los siguientes pasos:

Elaboración de una Guía de Grado: En estas guías se incluyen las competencias que debe alcanzar el alumnado ordenadas gradualmente, así como las materias correspondientes al curso y al módulo, el valor de cada materia, su temario y las competencias que se vayan a trabajar. Con respecto al practicum, si bien dispone de una guía específica, se incluirá también en la guía general, ya que constituye un elemento importante de la titulación. Las materias optativas, por su parte, vienen organizadas como materias minor, y se incluyen como tales, en cuarto nivel, junto con el PFG o proyecto de fin de grado.

Nombramiento de coordinadores/as de titulación: Fueron nombrados/as en Abril de 2010 en el Junta de Escuela. Los coordinadores/as, antes de iniciar su trabajo con el profesorado, han preparado junto con la Dirección del Centro, los siguientes temas: El calendario y los trabajos a realizar hasta Julio, en lo que respecta a los módulos que componen el primer curso; el debate sobre el trabajo común (AIM, TIM) de cada módulo, y definición de la metodología y evaluación.

Nombramiento del EQUIPO DE PROFESORAS Y PROFESORES que ejercerán en el módulo.

En la reunión convocada por el coordinador/a se fijaron las reuniones y trabajos a realizar hasta Julio: en Mayo, Junio y Julio se convocaron siete reuniones, en las cuales se analizó y organizó, junto con el profesorado de cada módulo, el propio módulo, se concretó el trabajo común, se decidió la técnica metodológica a utilizar y se preparó el trabajo restante. Se discutió y decidió el trabajo a realizar en los módulos del primer curso, se debatió sobre el trabajo común de cada módulo y se acordaron los aspectos básicos; así mismo, se fijaron los criterios metodológicos y de evaluación para el trabajo común.

El hecho de organizar Equipos de Profesoras y Profesores⁵ se enlaza con la intención de realizar una reflexión sobre nuestra propia práctica como docentes, ya que es el único camino para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Así pues, hemos propuesto organizar Equipos de Profesoras y Profesores y trabajar de este modo, implicando a todo el centro en esta dinámica. El proceso de enseñanza-aprendizaje necesita una innovación continua para que sea eficaz, y para ello es imprescindible la participación del profesorado que impulsa dicho proceso. Cualquier innovación que pueda darse vendrá por esta vía, es decir, por la implicación del colectivo, puesto que los planteamientos individuales no son suficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto:

La organización de equipos de profesoras y profesores cambia la manera de trabajar del profesorado y del personal de AZP.

Influye en la enseñanza y en el aprendizaje, mejorando la calidad del aprendizaje.

Con la organización de estos equipos se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

Ser miembro de un equipo, trabajando en equipo y fomentando el trabajo colectivo.

Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la discusión y el consenso sobre el trabajo a realizar, dando a conocer los logros alcanzados...

Conseguir una mayor coherencia entre las materias (justo lo contrario de la compartimentación actual), para que de este modo el alumnado alcance más fácilmente sus competencias.

Propiciar un espacio de trabajo interdisciplinar, para profundizar en los temas, plantear nuevas cuestiones, para la formación del profesorado joven, etc.

Integrar el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para informarse, documentarse y comunicarse.

Valorar y renovar continua y sistemáticamente la práctica de los profesores/as que integran el equipo.

Renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, planteando proyectos de innovación y trabajos de investigación sobre la enseñanza.

Además el hecho de trabajar como equipo de profesoras y profesores mejora el rendimiento profesional de cada integrante del equipo,

5

In order to create such a culture at your school, two things must happen.

-Teachers must regularly work together to learn new ideas, plan, try out new strategies, get feedback, and reflect with other teachers to learn from experience and refine their approaches.

-School schedules and staffing must create regular blocks of time during the school day for teachers to collaboratively address issues related to teaching diverse students and develop a shared feeling of responsibility for all students.

porque cada miembro adquiere nuevas competencias. Con lo cual se conseguirá también una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la influencia es directa en dicho proceso. Además hay que destacar que el hecho de que el profesorado trabaje en equipo implica una formación continua; de este modo, la formación que se precisa para renovar los procesos se integra en el trabajo diario.

La organización de equipos docentes debe asumirla necesariamente, y así lo ha hecho, el propio centro, integrándola en la planificación general y haciéndola parte de su estructura. No podemos olvidar que la iniciativa colectiva es más eficaz; por lo tanto, es necesario organizar estos trabajos colectivos, así como el tiempo y el espacio para poder desarrollarlos. Una de las tareas del equipo de profesoras y profesores será la PLANIFICACIÓN, DESARROLLO y EVALUACIÓN del proceso de enseñanza-aprendizaje, y deberá cumplir las siguientes funciones: coordinación de materias de estudio, secuencia de temas, creación de materiales para trabajar los temas, utilización de la red para el seguimiento de las materias (qué se cuelga en la red, cuándo y para qué...), evaluación de la parte común del módulo, valoración de la materia y el nivel lingüístico (escrito y oral), valoración, adecuación o cambios en el funcionamiento del equipo de profesoras y profesores.

4. Inicio del proceso de utilización de nuevas metodologías

En este proceso analizamos la posibilidad de utilizar nuevas metodologías y dimos los primeros pasos para ponerlas en marcha. Todo ello supuso cambios significativos, tanto cualitativos como cuantitativos, en la organización de la escuela, especialmente en la marcha diaria de las aulas. La puesta en marcha de dicho proceso se realizó en tres fases:

Toma de decisiones.

Puesta en práctica de las decisiones tomadas, junto con las medidas necesarias para realizar los cambios.

Institucionalización y estabilización.

Es preciso aclarar, que a la hora de materializar los cambios en estos tres niveles, la última palabra la tienen la junta escolar y la dirección aunque es imprescindible una implicación total del profesorado así como del Personal de Servicios. La adecuación a los nuevos planes y la adopción de nuevas metodologías puede suponer un arduo trabajo en los primeros momentos. Por tanto, la conclusión es que, sin dejar de lado el cambio en el proceso de aprendizaje, es posible aplicar metodologías tipo Problem Based Learning "ABP", metodología basada en Proyectos y Estudio de Casos, a la hora de afrontar el trabajo común en los módulos.

5. Los grados en Educación Infantil y Primaria en la UPV/EHU ó cómo hemos hecho realidad la propuesta

La Orden 3857/2007 de 27 de diciembre (BOE, 29 diciembre, 2007), organiza el perfil de maestro y maestra en tres dimensiones básicas: los conocimientos científicos culturales, la formación didáctico-disciplinar y la

formación profesional. Se indica la necesidad de formar en las necesidades de una profesión que se caracterizan por la planificación, la acción, la reflexión y la innovación. Se propone un plan de estudios de 240 créditos distribuidos de la siguiente manera:

| Formación básica | Didáctico disciplinar | Optatividad | Practicum, TFG |
|------------------|-----------------------|-------------|----------------|
| 60 | 100 | 30 | 50 |

En la UPV-EHU, existen tres Escuela Universitarias de Magisterio ubicadas en tres campus diferentes, Bilbao, Donostia y Vitoria-Gasteiz, por lo que al desarrollar los planes de estudios, nos vimos en la necesidad de planificar un único plan que debía implementarse en centros diferentes.

En la verificación del título aprobada por ANECA se presenta un perfil de graduado/a en Educación (tanto Infantil como Primaria) en el que se incide en el conocimiento y dominio de los diferentes ámbitos presentes en los diseños curriculares que competen a su trabajo en el aula, estableciendo una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los contenidos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo del alumnado e intentando siempre promover el aprendizaje autónomo por parte de las niñas y los niños.

Para ello el graduado o graduada deberá: - conocer y comprender los conocimientos pedagógicos aplicados a los distintos ámbitos de experiencia, apoyándose en los estudios procedentes de diferentes campos del conocimiento y en las experiencias más exitosas llevadas a cabo a partir de ellos.

- Trabajar en equipo con sus compañeros y compañeras, compartiendo saberes y experiencias que posibiliten la mejora de la actividad profesional, mostrando siempre una actitud de respeto hacia el trabajo propio y hacia el de las demás personas.

- Ser capaz de analizar críticamente el contexto social a partir del cual poder actuar y gestionar el grupo clase que les corresponda, conociendo los aspectos interactivos que intervienen y diseñando estrategias que mantengan la calidad de dichos contextos.

En este sentido, partiendo siempre de una perspectiva realista, la futura maestra o el futuro maestro deberán asumir responsabilidades y tomar decisiones, mostrándose dispuestos a revisar su propia actuación y a relativizar y superar las posibles dificultades que puedan surgir en el proceso y adoptar medidas encaminadas a la mejora.

- Analizar y cuestionar las concepciones emanadas de la investigación educativa, así como utilizar de forma crítica los medios de información y comunicación, siempre con el fin de favorecer tareas de aprendizaje, investigación y trabajo cooperativo que posibiliten ofrecer una adaptación y respuesta eficaz a contextos socioculturales cambiantes.

- Ejercer funciones de coordinación, reuniéndose con las familias y

trabajando en red tanto con otros miembros de la comunidad educativa como del entorno social, fomentando intervenciones de carácter multidisciplinar con el fin de desarrollar al máximo todas las potencialidades de los niños

La formación inicial debe permitir, en nuestra opinión, presentar el conocimiento de las diferentes áreas integrado, de manera que permita el desarrollo adecuado de las competencias profesionales. Es por esto que hemos organizado la docencia en diferentes módulos cada uno de los cuales tiene definida una tarea intermodular definida y elaborada por un grupo docente de profesorado de diferentes áreas de conocimiento implicados en la dirección y evaluación de dicha tarea común.

En particular, en los casos de Educación Infantil y Primaria, los ejes organizativos de los dos primeros semestres (uno ya realizado y el otro en desarrollo) son los que pasamos a detallar a continuación:

El módulo uno, que se corresponde al primer semestre, gira entorno a la temática “Escuela y función docente”. Se trata de que el alumnado tome conciencia de cuál es la profesión a la que accederá con esta formación y también los contextos en los que se desarrollará su labor en su futuro profesional. Además, se persigue que adquieran una actitud favorable hacia la formación continua, entendida como mejora de la práctica profesional. A través del trabajo colaborativo, se espera que adquieran conocimientos y herramientas necesarias para el análisis, interpretación y comprensión de la Escuela. Las áreas de conocimiento implicadas son comunes a las dos titulaciones de Magisterio: Psicología de la Educación, Didáctica General, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Sociología y Teoría e Historia de la Educación.

El módulo dos, que se corresponde al segundo semestre, basa sobre la temática “Escuela y Currículum”. Tratará de acercar al alumnado hacia su objeto de trabajo, es decir, las materias curriculares de la Educación Infantil o Primaria y la forma de trabajarlas desde planteamientos didácticos significativos e Innovadores de manera acorde a las características de la etapa, con la finalidad de que al acabar el semestre se tenga un mayor conocimiento tanto de bases psicopedagógicas que fundamentan el currículum como de las competencias necesarias para comprender los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tarea interdisciplinar (TIM) planteada en este módulo tiene como objetivo ser conscientes de los múltiples factores que intervienen en la toma de decisiones y las diferentes consecuencias a las que dan lugar. Hemos seleccionado como tópico “el papel del maestro y de la maestra ante situaciones sociales problemáticas”. Las áreas de conocimiento implicadas son las siguientes: Psicología de la Educación, Didáctica General, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Artística y Didáctica de la Expresión Corporal en el grado de Grado de Educación Infantil. En el de Primaria, las áreas de conocimiento son: Ciencias Sociales y su Didáctica, Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica, Matemáticas y su Didáctica, Psicología de la Educación y Didáctica General.

En el desarrollo de la Tarea Común pretendemos desarrollar las siguientes competencias:

1. Identificar y analizar situaciones sociales ante las cuales el alumnado ha de adquirir actitudes éticas, centradas en el consumo pero teniendo en cuenta otros ámbitos como pueden ser: el deterioro del medio ambiente, la crisis económica, los desequilibrios sociales, los efectos de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, la desigualdad de género, los hábitos y modas que atentan contra la salud, las relaciones interpersonales,...

2. Diseñar/utilizar estrategias para integrar en el aula el análisis crítico de los hechos relacionados con el consumo, teniendo en cuenta el intercambio de experiencias y opiniones como medio para clarificar los propios valores y la adopción de actitudes personales que ayuden a construir formas de consumo más responsables y sostenibles.

3. Desarrollar el trabajo en equipo, la participación, la responsabilidad y desarrollar la autoestima y la creatividad.

Ha sido complicado establecer los sistema de evaluación consensuados así como los criterios a utilizar. He aquí, como ejemplo, los criterios de evaluación establecidos por el equipo docente de Infantil, establecido tras arduo trabajo para consensuarlo entre las diferentes áreas de conocimiento:

La tarea de módulo es de obligado cumplimiento para todo el alumnado. La calificación correspondiente a la TAREA es grupal. Equivale a 1,6 puntos de la nota final de cada materia. Y en su cálculo se realizara la media aritmética de la evaluación del alumnado y del profesor/a tutor/a. Aquellos alumnos o alumnas que no superen alguna de las asignaturas del módulo pero hayan aprobado la TAREA, conservarán la nota correspondiente a ésta hasta la convocatoria extraordinaria (junio-julio), pero nunca para el curso siguiente.

Al finalizar la TAREA cada grupo entregará a su profesor/a tutor/a una carpeta/dossier que incluirá:

un informe sobre cuál ha sido el escenario elegido y por qué,

el proceso seguido en la resolución del problema explicitando en cada uno de los pasos las informaciones obtenidas de distintas fuentes y las aportaciones consensuadas por el equipo,

la propuesta de enseñanza-aprendizaje para un grupo de educación Primaria o Infantil

las actas de las reuniones del grupo,

una reflexión-autoevaluación grupal e individual, y

los anexos con la documentación complementaria utilizada para la resolución del problema.

En el trabajo se respetarán las características que corresponden a todo trabajo universitario en cuanto a esquema a seguir, formato, respeto a las aportaciones de otros y referencias bibliográficas, precisión, claridad...

El alumnado que se ha adaptado de la diplomatura al grado deberá realizar la Tarea con el grupo que le corresponda pero se les pedirá la resolución del problema, fundamentalmente, desde la/as materia/as que esté cursando.

La pregunta que todos el profesorado del modulo I de los grados de Ed. Infantil y Ed. Primaria formulará a su alumnado es la siguiente: Identifica y analiza la situación descrita siguiendo los pasos señalados para la resolución del problema y diseña una propuesta de enseñanza-aprendizaje, utilizando para ello lo referido a esta asignatura. Los criterios de evaluación han sido los siguientes:

| | |
|--------------------------------------|--|
| Autoevaluación | <p>Información sobre el trabajo</p> <p>REFLEXION</p> <p>COHERENCIA CON EL MODELO PROPUESTO</p> |
| Participación en el grupo de trabajo | <p>Asistencia a las reuniones de grupo</p> <p>Participación en las discusiones</p> <p>Realización de las actividades grupales</p> |
| Trabajo escrito | <p>Inclusión adecuada en el informe escrito de todos los apartados que se indicaron en el documento de "Evaluación y criterios de evaluación del trabajo" incluidos en la guía.</p> <p>Adecuación del proceso seguido por el grupo al aprendizaje basado en problemas.</p> <p>Orden, coherencia y lógica en la presentación de las ideas.</p> <p>Sentido crítico, creatividad y madurez.</p> <p>Se explicitan las aportaciones de las diferentes asignaturas del modulo.</p> <p>Uso de diferentes fuentes de información.</p> <p>Terminología, ortografía y gramática.</p> <p>Puntualidad en la entrega del trabajo.</p> |

5. Perspectiva de futuro en torno a los nuevos planes

Se han dado muchos pasos de cara al futuro. En el establecimiento de los nuevos planes nos hemos adaptado necesariamente a los requisitos del EESS. En cuanto a la organización ha habido numerosos cambios y hemos incorporado nuevas metodologías. El reto de superar el proceso, además de adecuar la

práctica educativa, ha exigido la implicación del profesorado. A la hora de contrastar el nuevo plan y las nuevas metodologías hemos intentado comprender cual será nuestra posición en el futuro. Cuando analizamos lo que queremos ser y el tipo de centro que deseamos, nuestra respuesta es que queremos un plan docente modular que incorpore la innovación y la formación continua.

Ha sido necesario que todos los agentes que puedan influir en el proceso de cambio se impliquen activamente. Para poder generalizar la nueva metodología de trabajo ha sido necesario superar la resistencia al cambio existente en el profesorado y potenciar la formación continua, asumiendo cada cual dicho reto. Para poner en marcha el sistema de grados hace falta invertir en la formación continua del profesorado. Este nuevo futuro y la organización modular del plan docente exigen establecer nuevas estrategias de trabajo.

Tras haber implantado el sistema modular en el primer curso del grado, estamos planificando el curso segundo en la misma línea. De cara al curso que viene, lo más apropiado es dar un segundo paso que afiance lo que ya hemos organizado y que nos permita mejorar algunos aspectos, así como profundizar en las nuevas metodologías, para lo que estamos en constante proceso de formación. A finales de curso habrá ocasión de hacer una evaluación y llegar a planteamientos más profundos.

Para poder comprender con una perspectiva de futuro a qué niveles puede darse un proceso de cambio en la universidad, en el que queremos seguir apostando, hemos utilizado el cuadro que Egon Moesby elaboró basándose en las experiencias de la Universidad de Aalborg.

| Nivel individual | Nivel colectivo asignatura integrada en el módulo | Nivel Institucional |
|--|---|--|
| Aplicación de una nueva práctica educativa | Cambian los objetivos de la asignatura | Impulsar la participación y colaboración del alumnado |
| Afecta únicamente a la tarea del profesor/a | Cambio de metodología | Proceso de aprendizaje basado en la experiencia |
| No hay cambios en el análisis y en la evaluación | Cambio de métodos de análisis | Los proyectos son interdisciplinarios |
| | Cambio en el proceso de aprendizaje | El alumnado es parte de la planificación de la escuela |
| | Creación de una nueva estructura | Cambios de cultura a |

| | | |
|--|-------------------------------------|---|
| | escolar | nivel organizacional* |
| | Cambio en los métodos de evaluación | Cambios en las formas de control-examen* |
| | | Cambio en los métodos y objetivos de los exámenes |

Si observamos el cuadro anterior vemos que los niveles de cambio se agrupan en tres bloques. Por un lado, se analizan los cambios que se dan a nivel individual. Aplicando las nuevas metodologías únicamente a la tarea del profesorado. La aplicación de estos cambios corresponde al trabajo del profesor/a y está bajo su responsabilidad la preparación y la reflexión sobre las nuevas metodologías, así como la búsqueda de diferentes modos de aplicación de una nueva estructura basada en proyectos. En este primer nivel el profesorado se vale de proyectos para elaborar la teoría, para efectuar el control y la evaluación y para fijar los objetivos de la materia.

En un segundo nivel se establece una relación entre varias materias y se trabaja en un proyecto común, con el fin de facilitar la colaboración entre el profesorado. Este modelo de colaboración exige un cambio de cultura, porque implica un replanteamiento del control y análisis del proceso. Puede ser una oportunidad para impulsar cambios en el planteamiento de un módulo. Aunque el PROYECTO esté basado en las asignaturas, la parte teórica de cada asignatura se evalúa mediante un examen.

En el tercer y último nivel el objetivo es desarrollar un modelo que impulse un cambio de cultura a nivel institucional. Los proyectos tipo PBL (Problem Based Learning) se sitúan en el núcleo del proceso de aprendizaje. Desarrolla una perspectiva que posibilita otras opciones de reconstrucción del currículo. Se convierte así en un elemento que prioriza el propio proyecto, y debe organizar y adecuar programas intermedios, para poder completar y enriquecer la asignatura. Los objetivos del aprendizaje y el diseño del proceso varían en función de las competencias que debe adquirir el alumnado y el profesor/a debe replantear los objetivos que tenía en el nivel individual para poder adecuarse a este modelo.

Conclusiones

Si examinamos los retos que plantea este proceso de cambio, vemos que no sólo remodela la práctica educativa, sino que plantea un nuevo reto inexcusable: la implicación del profesorado y del Personal de Administración y Servicios. Para cambiar hay que creer en el cambio y por tanto, es totalmente necesaria la implicación de los agentes que influyen activamente en el proceso de cambio. Para poder generalizar esta nueva metodología y organización ha sido preciso vencer la resistencia existente en el profesorado y asumir el reto de reforzar la formación.

Si miramos al futuro y aplicamos estas nuevas metodologías, la primera

reflexión que cabe hacer sobre esta nueva organización es la siguiente: ¿a dónde queremos llegar? Así podremos saber dónde nos sitúan estos nuevos planes y qué queremos ser en el futuro. La puesta en marcha de los nuevos grados exige invertir en la formación continua del profesorado; así pues, es preciso seguir impulsando la formación continua. Durante este curso, hemos dado un primer paso que ha traído consigo un cambio metodológico a nivel individual y colectivo; así mismo, se ha planteado una evaluación conjunta de todos los agentes implicados en el proceso, para poder valorar el funcionamiento del módulo y replantear todo lo necesario.

Las relaciones interdisciplinares entre el profesorado han aumentado la sensibilidad y el interés de los docentes por las otras materias. Tanto entre las diferentes didácticas específicas, que muchas veces se abordan desde las vertientes epistemológicas de las correspondientes disciplinas de referencia, como con las materias psicopedagógicas básicas en la formación de los maestros y maestras.

Los estudiantes han valorado positivamente los trabajos propuestos y han participado activamente en los trabajos dirigidos. Aunque no hemos ahondado excesivamente en el proceso de autorización, consideramos que ésta adquiere una vertiente formativa muy importante para incentivar el trabajo reflexivo y grupal.

La institución se ha implicado en la formación de todo su profesorado preparando su modelo de innovación propio.

Está claro que el trabajo coordinado en grupo ha sido la clave, tanto entre el profesorado que se ha organizado en equipos docentes como del alumnado que se ha implicado en su formación, para poder llevar a cabo este proceso de innovación metodológica.

Sabemos que la propuesta requiere ser mejorada, y aún cuando ha supuesto un enorme esfuerzo por parte del profesorado implicado en la misma en este primer curso de experimentación, esperamos superar las dificultades encontradas y mejorarla. Somos conscientes que esto depende no de un profesor en concreto sino de toda la comunidad de profesores y gestores de la UPV-EHU, que requiere importantes esfuerzos en todos los niveles, así como de un cambio en la filosofía de trabajo entre los y las docentes universitarios.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

La gestión del tiempo. La introducción de metodologías activas supone dedicar mucho tiempo al asesoramiento de los estudiantes, a incentivar su trabajo diario, a ayudar y acompañar en el trabajo grupal, a la evaluación formativa,....Todo esto se multiplica (exponencialmente) con el número de alumnado.

Número de estudiantes: ¿Es posible mantener el planteamiento con números excesivamente grandes? Nuestros grupos son bastante grandes y eso hace que los procesos se compliquen bastante. Creemos que es absolutamente necesaria una cuantificación del tiempo que requiere, no ya al alumnado sino también al profesorado la puesta en práctica de metodologías activas y el incentivo del aprendizaje colaborativo. Por poner un ejemplo comparativo en

nuestra propia experiencia:

| | | | | |
|----------------------------------|-------|-------|--|--|
| Nº estudiantes | 240 | 200 | | |
| Nº grupos magistrales | 4 | 3 | | |
| Nº grupos practica de aula | 6 | 6 | | |
| Nº de seminarios | 14 | 12 | | |
| Nº de créditos | 30x4 | 90 | | |
| Nº créditos profesorado | 175,8 | 131,4 | | |
| Nº personal docente 24 cr | 7,3 | 5,4 | | |
| Nº estudiante/pro | 32 | 37 | | |
| Nº de grupos de AIMS | 20 | 16 | | |
| Nº de estudiantes por grupo AIMS | 12 | 12 | | |

- El cambio en el concepto de estudio y curriculum: Otra cuestión es la de innovar lo que entendemos por aprendizaje, formación, en definitiva curriculum, ya que es común la pregunta siguiente: ¿es posible crear un “espacio académico” que integre las diferentes asignaturas tanto básicas como disciplinares en una misma actividad, sin disminuir el aprendizaje de contenidos curriculares? Este camino obliga a hablar de lo que se trabaja en cada materia, además de lo relativo a la Tarea modular.

El problema de una formación con alumnado no presencial: En relación al alumnado no presencial o que, por distintas razones, no ha realizado la Tarea, es un tema que todavía necesita de discusión.