

**Las actividades interdisciplinarias de módulo a debate.
La experiencia del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU**
*The interdisciplinary module activities under debate.
The experience of the Degree in Pedagogy of the University of the
Basque Country*

Itziar Rekalde-Rodríguez, Esther Cruz Iglesias, Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia

Departamento de Didáctica y Organización escolar
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Av. Tolosa, 70, 20018, Donostia (Gipuzkoa)
itziar.rekalde@ehu.eus esther.cruz@ehu.eus virginia.sostoa@ehu.es

Resumen

Este trabajo se enmarca en el contexto de los cambios organizativos, curriculares y culturales, que ha supuesto la realización de un diseño modular de las titulaciones de grado en Educación de la UPV/EHU. En esta estructura curricular se impulsa una Actividad Interdisciplinaria de Módulo (AIM), a modo de reto para el alumnado, alimentada por las materias que componen dicho módulo. Es concretamente la AIM del módulo V del Grado en Pedagogía (3º curso, 1º cuatrimestre) el objeto de estudio de esta indagación.

En este trabajo se analiza la evaluación que el alumnado realiza sobre la AIM desde el inicio de su implantación hasta el curso académico 2017/18, al objeto de mejorar dicho módulo y, por ende, el grado en su totalidad. Se aborda desde una perspectiva interpretativa, y el instrumento de obtención de información ha sido un cuestionario de opinión que el alumnado rellena al finalizar el módulo.

Después de la evaluación del módulo V durante seis cursos académicos, los resultados nos permiten concluir que la evolución de la AIM ha sido positiva en tanto que se ha mejorado en los cuatro aspectos en los que se centra la evaluación: enfoque, información, procedimiento de trabajo y, ayuda y guía.

Palabras clave: Curriculum modular, Interdisciplinarietà, Alumnado universitario, Evaluación de la educación, Grado en Pedagogía.

Abstract

This work is framed in the context of organizational, curricular and cultural changes, which has led to the realization of a modular design of the degrees in Education of the University of the Basque Country. In this curricular structure an Interdisciplinary Module Activity (IMA) is promoted, as a challenge for the students, fed by the subjects that make up this module. Specifically, the object of study of this inquiry is the IMA of module V of the Degree in Pedagogy (3rd year, 1st semester).

This paper analyzes the evaluation that students make about the IMA from the beginning of its implementation until the academic year 2017/18, in order to improve this module and, therefore, the degree entirety. It is approached from an interpretative perspective, and the instrument to obtain information has been an opinion questionnaire that students fill in at the end of the module.

After the evaluation of this module during six academic years, the results allow us to conclude that the evolution of the IMA has been positive because it has been improved in the four aspects on which the evaluation focuses: approach, information, procedure of work and, help and guidance.

Key words: Modular curriculum, Interdisciplinary, University students, Assessment of education, Degree in Pedagogy.

1. Introducció

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) permitió la realización de profundas transformaciones articuladas, entre otros, por los diseños de los planes de estudio que permitieron modificar la práctica docente por medio de cambios en la planificación de la docencia, las metodologías de enseñanza, las maneras de abordar y gestionar el aprendizaje del alumnado, y la formación y nueva asunción de roles y funciones del profesorado al irrumpir en el espacio universitario el trabajo en equipos docentes (Aldabe *et al.*, 2009 y 2011; Arandia y Rekalde, 2014; Arbizu *et al.*, 2012; Martínez y Viader, 2008; Rué y Lodeiro, 2010).

La Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU abordó en su día la implantación de los nuevos grados de Pedagogía y Educación Social no como simples cambios para cumplir con una normativa o responder a la exigencia de elaborar nuevos planes de estudio (Buela-Casal y Teva, 2011), sino en clave de oportunidad de mejora para el alumnado en el que integrar en un mismo proceso, transformaciones de tipo organizativo, curricular y formativo en vistas a una reconstrucción de dichas titulaciones. En ese nuevo engranaje la estructura modular, la coordinación docente y la Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM) fueron elementos claves desde el inicio del diseño de los grados, hasta el actual modelo de organización curricular (Imaz *et al.*, 2011; Marko *et al.*, 2011). Estos elementos han inducido a un verdadero cambio en la cultura docente (Rekalde *et al.*, 2011) y en los procesos de aprendizaje del alumnado y profesorado (Arbizu *et al.*, 2012; Bolarín *et al.*, 2013).

1.1. El Grado de Pedagogía de la UPV/EHU

La Titulación de Pedagogía plantea un doble objetivo: primero, proporcionar al alumnado una formación teórica y práctica que le permita estudiar el hecho educativo como totalidad y que, al mismo tiempo, le posibilite conocer los principios para el análisis, la organización y el desarrollo de los sistemas y procesos educativos, y, segundo, proporcionar al alumnado una formación práctica y polivalente que le permita tener una proyección profesional en ámbitos concretos de actuación (social, escolar, empresa, etc.). Digamos que quien se gradúa en Pedagogía ha de ser un/a profesional preparado/a en la intervención pedagógica, formación, evaluación, gestión de recursos, y experto/a en temas educativos. Su actividad está orientada hacia una educación asentada en el respeto a los Derechos Humanos, inclusiva, plurilingüe, comunitaria y de bienestar social de todas las personas a lo largo de la vida en ámbitos institucionales, cívicos, culturales y laborales (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2009a).

A modo de ejemplo, señalemos algunos datos clarificadores sobre la promoción del 2012 en Pedagogía. La inserción laboral de la titulación, según datos de la UPV/EHU y Lanbide¹ de abril del 2014 en relación a la tasa de empleo fue del 81% y el tiempo entre finalizar la carrera y el primer empleo fue de 13 meses aproximadamente. En un 77% el empleo de las personas ocupadas es encajado, es decir afín a sus estudios y respecto a la satisfacción que estos antiguos alumnos/as tienen con el empleo en una escala de 0-10 es de un 7. Concretamente respecto a las funciones que realizan es de un 8; en cuanto al sueldo la puntuación es de 7,1 y, respecto a la estabilidad laboral del 6. Esta promoción, que recordemos no fue formada en los nuevos planes de estudio, hacía sugerencias a la UPV/EHU cuantitativamente significativas respecto a la dimensión de la relación entre la formación y el mundo laboral. Subrayaban la necesidad de que las clases fueran más prácticas; que hubiera una mayor relación entre los contenidos con la realidad profesional, y más presencia en el curriculum de prácticas en empresas (UPV/EHU y Lanbide, 2016). Son estas sugerencias y reflexiones las que se tuvieron en cuenta a la hora de abordar el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio.

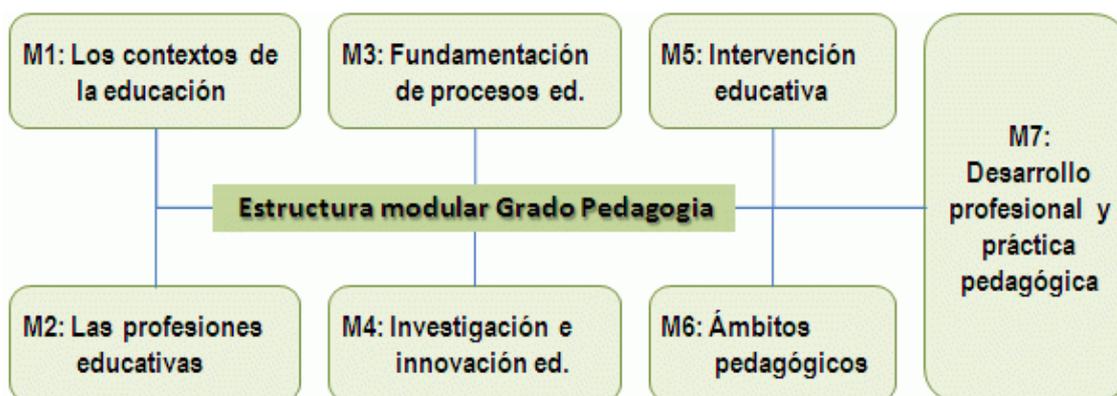
¹ Lanbide es el Servicio Vasco de Empleo del Gobierno Vasco. Los datos que se presentan fueron obtenidos mediante entrevista telefónica personal entre noviembre y diciembre de 2015.

1.2. La estructura modular del Grado de Pedagogía

Tomando como referente los perfiles de graduado y las salidas profesionales previstos para las nuevas titulaciones, se optó por un diseño siguiendo un modelo de planificación curricular basado en módulos de materias (Imaz *et al.*, 2011). La apuesta realizada se justificó desde la visión de la coherencia global de la propuesta docente, entendiendo que favorece la interconexión entre materias, facilita la coordinación entre las mismas y dificulta el aislamiento o solapamiento de asignaturas, dentro del marco de un escenario facilitador de la formación en y del centro (Arandía y Fernández, 2012; San Fabián, 2011; Zabalza, 2004). En este sentido las estrategias de coordinación son esenciales, para abandonar la cultura de la individualidad y pertenencia e ir hacia modos colaborativos y coordinados de trabajo (Fuentes-Guerra *et al.*, 2012; Rekalde *et al.*, 2011; Rué y Lodeiro, 2010). Como nos lo recuerda Zabalza (2003), esto exige negociar, renunciar, llegar a acuerdos... y, ofrecer, una consistencia al trabajo general que se desarrolla en toda la formación inicial de los profesionales.

En este sentido cabe afirmar que la puesta en marcha de las titulaciones supuso un cambio organizacional importante que afectó a las personas (profesorado), al modo de relacionarse entre ellas para mejorar la organización de la docencia, y a la propia cultura y sistema de gestión de la facultad (Rekalde *et al.*, 2012). Además como todo proceso de cambio organizacional, conllevó el recorrer un camino con incertidumbre por el que se transitó por diferentes fases; pasando desde la fase de descristalización, por la de movimiento, hasta llegar a una nueva recristalización (Collerette y Delisle, 1982; Lewin, 1947) en la que el cambio se asimila e instaura. Se puede afirmar que este recorrido ya se ha efectuado y la Facultad, como la propia comunidad universitaria, ha digerido y asimilado el cambio. Este hecho no es óbice para obviar que durante este itinerario de cambio han actuado factores no siempre favorables a la transformación y ello, sin duda, determina la calidad y el valor del resultado del que se disfruta.

Concretamente y como se puede visualizar en la Figura 1, el Grado de Pedagogía consta de siete módulos cuatrimestrales obligatorios, repartidos dos en cada uno de los tres primeros cursos y uno en el cuarto; unas asignaturas optativas de salida y el Trabajo de Fin de Grado (TFG). Además los tres primeros módulos se comparten con el Grado de Educación Social, entendiendo que son las mismas competencias las que tienen que demostrar los profesionales de la educación durante el primer año y medio de carrera. En el Grado de Pedagogía cada uno de los módulos se define en base a tres elementos: 1) coherencia curricular interna de las materias, 2) competencias a desarrollar en el mismo, y 3) Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM) que lo articula y a través de la cual el alumnado demuestra las competencias definidas en cada escenario modular.



Fuente: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación UPV/EHU, 2009a y 2009b.

Figura 1: Estructura Modular del Grado de Pedagogía UPV/EHU

2. Escenarios formativos en la universidad: las actividades interdisciplinares de módulo

2.1. La construcción y el desarrollo de las actividades interdisciplinares

Estamos de acuerdo con Zabalza cuando dice que “(...) lo que se le pide a la universidad, y al profesorado que en ella estamos, no es sólo que transmita la ciencia sino que la cree (de ahí, la incidencia en la docencia, innovación e investigación), que infunda un sentido práctico y profesionalizador a la formación y que lo haga en contacto con el entorno social, económico y profesional” (Zabalza, 2003: 22). Pero, ¿Cómo se consigue esto? Quizá una de las claves reside en el diseño curricular de las titulaciones donde se busquen tiempos y espacios comunes para el trabajo, pero también en cómo se articula esta tarea para que sea abordada por el alumnado. Estamos, por tanto, hablando de la metodológica a través de la cual articular los procesos de aprendizaje, metodologías centradas en el alumnado, el aprendizaje y el desarrollo de competencias (De Miguel, 2006), para promover en ellos y ellas la disposición a implicarse de manera responsable en el ejercicio de su profesión y como miembro de una comunidad activa (Martínez y Payà, 2007). Este planteamiento supone, por tanto, un cuestionamiento de los contenidos sobre los que se debe formar al alumnado, pero también sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, para dar paso a formas interdisciplinares de aprendizaje en los que el protagonista activo sea siempre el alumnado (Imbernon y Medina, 2006; Moya, 2008). Entendemos que optar por una educación en competencias representa la búsqueda de estrategias de enseñanza que sitúan su objeto de estudio en la forma de dar respuesta satisfactoria a situaciones reales y, por lo tanto, complejas y profundas (Terhart, 2006). Estas situaciones, es probable que, no sean aquellas en las que se va a encontrar el alumnado en la realidad, pero se entiende que con ellas desarrolla posibles esquemas de actuación que son generalizables a distintos contextos vinculados con la profesión. Estas tareas deben integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y tener carácter auténtico, es decir; ser relevantes, complejas, y anclar con tareas de mayor envergadura (Rekalde y Perez-Sostoa, 2014). Desde esta perspectiva, generar escenarios formativos que tiendan a la flexibilidad, movilidad y transferibilidad para potenciar la ampliación, activación y consolidación de las potencialidades del pensamiento del alumnado, imbricados en el contexto cultural, social y económico en que se desenvuelven (Popham, 2002).

Tal y como aparece en la memoria del Grado de Pedagogía presentada a la ANECA: “El planteamiento pedagógico de la estructura modular adquiere sentido en la medida en que se materializa en una actividad global e interdisciplinar, a través de la que el alumnado demuestra las competencias diseñadas para el módulo. Además, constituye un elemento aglutinador del trabajo en equipo por parte del profesorado y de superación de la visión exclusivamente disciplinar” (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 2009a: 47).

En ese sentido, se estableció la necesidad de que en cada uno de los módulos, se desarrollara una actividad docente, denominada *Actividad Interdisciplinar de Módulo -AIM-*. Entendiendo, en la línea que señalan algunos autores, que: “Una actividad no es sino un contexto de oportunidad de aprendizaje. Es una simulación de la realidad con un cierto nivel de complejidad donde podemos intervenir desde la aplicación integrada de diversos conocimientos. Su realización exige activar las actitudes de la persona y permite trabajar colectivamente y desarrollar así un conjunto de habilidades que no encuentran fácil acomodo en otro tipo de contextos” (Mateo, 2012: 215).

El planteamiento interdisciplinar mencionado, implica que cada cuatrimestre todo el alumnado trabajando en equipo, tiene que responder a un reto en clave de problema, proyecto, caso... situación para el aprendizaje que se les plantea a través de la AIM (Zelaieta *et al*, 2012). En este sentido, el proceso de diseño de la actividad, implementación y evaluación de cada AIM, ha supuesto un arduo trabajo para los equipos docentes de módulo y ha constituido un factor determinante y un ejercicio real de coordinación, en la medida en que se promueve: el análisis de las relaciones y complementariedades entre las asignaturas; la discusión respecto a las competencias del módulo; el discutir y valorar el

seguimiento de los trabajos... así como la inserción y consolidación de la coordinación como quehacer docente del profesorado del Grado de manera estructural, y no meramente voluntaria (Rekalde *et al.*, 2012). Para la puesta en marcha de este nuevo sistema de estructura modular, y como uno de los puntos fuertes de este proceso, fue imprescindible la apuesta institucional que se realizó por parte de todos los agentes implicados en el proceso, desde la Junta de Facultad hasta las direcciones de todos los departamentos implicados.

La labor de coordinación del Grado en pedagogía se ha materializado en las Guías de módulo para el alumnado, en las que se especifica la siguiente información: qué es un módulo, que competencias y resultados de aprendizaje se pretenden alcanzar, cual es la definición de la AIM que corresponde a cada módulo, la tarea a realizar, la metodología y la aportación a la AIM de las diferentes materias. Así como el procedimiento a seguir en su realización, calendario, estructura del informe, y criterios de evaluación. Digamos que todas estas cuestiones son reflejo de la implicación que todo un equipo docente al objeto de acompañar al alumnado en el seguimiento, apoyo y producción de una actividad compleja, integradora, práctica y profesionalizante. Para poder conseguir este nivel de coordinación el equipo docente de cada módulo utiliza diferentes mecanismos como: *reuniones de planificación*, donde se revisan las competencias del módulo planificando un cronograma y diseñando los materiales y las guías del módulo, *reuniones de coordinación*, dirigidas al seguimiento del proceso formativo y al impulso de cambios de mejora donde sean necesarios y, *reuniones de evaluación*, donde se acuerdan los criterios e instrumentos de evaluación y recogida de datos para detectar áreas de mejora y poder elaborar propuestas para abordarlas (Rekalde *et al.*, 2012).

No obstante, es importante destacar que durante estos años el equipo docente ha variado en su composición, en ocasiones, lo han formado 10 docentes y en otras 8 (en el caso de docentes que imparten la misma asignatura en las dos lenguas), a ello hay que añadirle las entradas y salidas del profesorado a lo largo del cuatrimestre por cuestiones de enfermedad, jubilación, traslados... Es cierto que al inicio del curso se constituye el equipo docente del módulo, y que se reconoce institucionalmente en la estructura organizativa del centro como estrategia de apoyo y de mejora (Gibbs, 2004), pero no se garantiza que el equipo se mantenga con el mismo profesorado a lo largo del cuatrimestre y menos a lo largo de todos estos años. Como reconoce la literatura, lo que da identidad a un equipo es su manera de trabajar que se va desarrollando paulatinamente (Panera, 2008; Rousseau *et al.*, 2006), y el nivel de integración del trabajo realizado por los diferentes miembros (Lodeiro, 2011). No obstante, la variabilidad y versatilidad de los equipos no es un obstáculo para el desarrollo de la AIM sino un elemento a tener en cuenta al interpretar las opiniones y voces del alumnado que se recogen en este trabajo.

2.2. Las actividades interdisciplinares en el Grado de Pedagogía de la UPV/EHU

Los núcleos temáticos de las AIMs, diseñadas en consonancia con lo establecido en la Memoria de Titulación, se han ido concretando siguiendo un modelo de dificultad progresiva, con la intención de sumergir al alumnado en procesos cognitivos y de habilidades que le lleven desde la comprensión de los fenómenos educativos hasta el diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Concretamente las AIMs se desarrollan en los primeros seis módulos del Grado, puesto que el último titulado *Desarrollo profesional y Práctica pedagógica* no da lugar a poder desarrollar una actividad aglutinante como es la AIM, puesto que se compone de una asignatura obligatoria y tres optativas, y del Prácticum y TFG. Hemos extraído de sus correspondientes Guías de módulo (Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, 2018) el enunciado de cada una de las seis AIMs que el alumnado debe desarrollar, y dicen así:

Módulo I, titulado *Los contextos de la educación*: La tarea consiste en la elaboración de un informe escrito, descriptivo y justificado sobre un contexto educativo real. El enunciado del trabajo es el siguiente: El ayuntamiento de vuestro pueblo o ciudad, en el marco del plan estratégico para los próximos años, quiere realizar un diagnóstico o radiografía de la situación en el ámbito de la educación.

La cuestión que se debe responder es: ¿Cuál es y cómo ha cambiado la situación de la educación en tu pueblo, barrio o zona?

Módulo II, titulado *Las profesiones educativas*: Consiste en la elaboración de un informe escrito, de carácter analítico, sobre la experiencia de los profesionales de la educación. El trabajo gira en torno a la siguiente cuestión ¿Cómo viven, piensan, hacen su trabajo..., los profesionales de la educación en el contexto que nos rodea?

Módulo III, titulado *Fundamentos de procesos educativos*: Informe escrito sobre la descripción y justificación del proceso educativo, a partir de la elección de una situación concreta. El trabajo gira en torno a una cuestión a la que se da respuesta mediante el análisis de la situación y planteamiento de propuestas de solución o mejora.

Módulo IV, titulado *Investigación e Innovación educativa*: Consiste en la descripción y elaboración documentada por medio de instrumentos y datos de un proceso educativo (esbozo de investigación), diseñando alternativas de mejora. Dicha tarea se lleva a cabo construyendo un caso práctico en el que el alumnado delimita conceptualmente el objeto a investigar, recoge los datos, los analiza aplicando las técnicas aprendidas y propone acciones de mejora.

Módulo V, titulado *Intervención educativa*: Consiste en diseñar en equipo una intervención pedagógica cuyo impacto socio-educativo pueda ser argumentado y defendido.

Módulo VI, titulado *Ámbitos pedagógicos*: El enunciado del trabajo especifica que a partir de la experiencia del Prácticum I, el alumnado proponga un ámbito pedagógico de interés en el que profundice desde la perspectiva de las distintas materias optativas seleccionadas y diseñe un servicio o centro concreto con el que intervenir en el ámbito seleccionado.

2.3. El caso del Módulo V: Intervención educativa

Este módulo es el 5º del grado y corresponde al primer cuatrimestre del tercer curso. Para el desarrollo de las competencias se incorporan materias que posibilitan el diagnóstico situacional, el análisis de la realidad desde diferentes modelos de intervención, la articulación de procesos formativos, intervención grupal y en discapacidad siguiendo criterios de inclusión social, calidad y equidad en contextos y, con colectivos diversos.

Concretamente las competencias que el módulo trabaja son las siguientes: 1) Diagnosticar situaciones educativas y formativas como paso previo a una intervención pedagógica; 2) Conocer las características de los diferentes modelos de intervención educativa y sus implicaciones en la práctica; 3) Utilizar diferentes estrategias formativas y metodológicas para intervenir con agentes educativos; 4) Diseñar propuestas formativas para profesionales adaptadas a contextos de intervención, y 5) Fundamentar y argumentar propuestas de intervención pedagógica que faciliten la toma de decisiones comunes.

Para el desarrollo de estas competencias las modalidades formativas que se despliegan se engloban entre clases magistrales, seminarios y prácticas de aula, de cara a equilibrar y potenciar tanto el trabajo autónomo como en equipo. En estas modalidades se insertan, desde cada una de las asignaturas, propuestas prácticas, trabajo con problemas y estudios de caso como estrategias formativas útiles para la consecución de las competencias del módulo (Rekalde y Pérez-Sostoa, 2013 y 2015).

El valor del AIM es del 20%, es decir 1,2 créditos de cada asignatura de 6 créditos. Esto se traduce en 12 horas presenciales dedicadas a la AIM por asignatura, siendo en cada cuatrimestre un total de 60 horas presenciales las dedicadas a esta actividad de módulo. En este sentido se han de tener en cuenta que se dedican 18 horas no presenciales por cada asignatura, siendo un total de 90 horas no presenciales.

Como ya se ha adelantado, también en este módulo la coordinación entre el profesorado garantiza la coherencia interna de cada una de las materias. Las diferentes asignaturas tienen la AIM como tarea común activando para ello los mecanismos de integración necesarios tanto en la fase de planificación, como en la de seguimiento y evaluación. Así mismo, se impulsa el trabajo cooperativo que, además de garantizar la coherencia, permite el crecimiento profesional de los docentes mediante el intercambio profesional. Así mismo, el profesorado implicado en el módulo nombra a un docente que asume las funciones de coordinación, velando por el buen desarrollo del trabajo en el seno del equipo. Entre otras tareas rescatadas están las de: pautar, a través de las reuniones, el ritmo conjunto del desarrollo de la AIM; organizar las exposiciones; aglutinar las calificaciones; revisar la guía y proponer en primera instancia mejoras en la misma. Así como otras propias vinculadas a la coordinación de las asignaturas (Gómez *et al.*, 2013).

El planteamiento de la AIM consiste en el siguiente reto: “Diseñar en equipo una intervención pedagógica cuyo impacto socio-educativo pueda ser argumentado y defendido”. En este sentido el reto se inserta bajo la siguiente situación: “Durante el curso pasado, conocisteis mediante el trabajo AIM, proyectos implementados en distintos centros educativos (Módulo IV). Ahora vamos a estimular vuestra creatividad de manera que os retamos a diseñar una intervención pedagógica, desde vuestros compromisos e inquietudes, que responda a necesidades reales para la mejora del bienestar personal y social en un contexto determinado”.

Como se recoge en el enunciado de la AIM durante el módulo anterior han seleccionado, analizado y vertido propuestas de mejora respecto a un proyecto, generalmente de innovación, liderado por un *Berritzegune*², un centro escolar, una entidad social... En esta ocasión consiste en que ellos y ellas sean los y las creadores/as de su propuesta de intervención. Para ello deben construir un marco teórico que avale su propuesta y un acercamiento empírico para detectar necesidades socio-educativas reales en el contexto de intervención.

Las fases en las que se pauta el desarrollo de la intervención a realizar en la AIM se muestra en la Tabla 1. En esta tabla se diferencian los pasos de una intervención pedagógica, las tareas pautadas que ayudan al alumnado a ir diseñando la intervención y cuestiones prácticas como las semanas en las que se debe realizar cada fase y su correspondiente entregable.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA			
Semanas	Fases	Tareas	Entregable
1-2	Fase I: Inicial <ul style="list-style-type: none"> • El equipo y sus compromisos. Quienes somos y cómo nos configuramos para dar respuesta al reto de la AIM. • El equipo y su proceso formativo: El diario reflexivo como instrumento de apoyo. • Tema de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decidir quienes conforman el equipo de trabajo y a qué compromisos llega. ✓ Elegir el tema/contexto de intervención y analizar su viabilidad. 	Entregable 1: Equipo y tema de intervención. Entrega: Viernes semana 2 Entrega coordinadora del módulo
3-6	Fase II: Análisis de necesidades y toma de decisiones <ul style="list-style-type: none"> • Delimitación y recogida de necesidades del contexto. • Revisión bibliográfica (contexto específico) sobre las posibles intervenciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar la literatura al respecto. ✓ Tomar decisiones justificadas para focalizar la intervención pedagógica solo en una de ellas. ✓ Analizar la(s) necesidad(es) a la que responde la intervención. 	Entregable 2: Contexto y fundamentación teórica. Entrega: Viernes semana 6 Entrega tutor/a

² *Berritzegune* son Servicios de carácter zonal y/o territorial del Departamento de Educación del Gobierno Vasco para dar apoyo a la innovación y mejorar la educación en los niveles de enseñanza no universitaria.

7-11	Fase III: Diseño de Intervención pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Contexto en el que se ubica la intervención. • Finalidad/ Objetivos. • Metodología. Acciones para la intervención. Recursos a utilizar. • Evaluación. • Organización del equipo de trabajo en la intervención. • Limitaciones previstas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualizar la intervención. ✓ Establecer la finalidad y los objetivos. ✓ Definir la metodología de intervención. ✓ Concretar el proceso de evaluación a desarrollar. ✓ Describir qué y cómo se va a organizar el equipo de trabajo para llevar a cabo la intervención. ✓ Argumentar las posibles limitaciones que puede tener la intervención. ✓ Proponer aspectos de mejora. 	Entregable 3: Diseño de la intervención pedagógica. Entrega: Viernes semana 11 Entrega tutor/a
12-13	Fase IV: Análisis del proceso formativo <ul style="list-style-type: none"> • Qué ha supuesto académica y personalmente dar respuesta a este reto. • Cómo y con qué se han construido los aprendizajes personales y grupales. • Cuáles han sido las aportaciones y las dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recoger, discutir y contrastar los diarios personales. ✓ Redactar una reflexión grupal del proceso formativo. 	Entregable 4: Proceso formativo. Entrega: Viernes semana 13 Entrega tutor/a
14	Fase V: Presentación del diseño de intervención pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Estructura y organización de la exposición. • Adecuación del contenido expuesto. • Aspectos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar públicamente el diseño de intervención. ✓ Responder a las preguntas suscitadas a raíz de la exposición. ✓ Ajustar/reordenar el trabajo a la luz de las observaciones. 	Presentación pública. Semana 14 Auditorio: profesorado y alumnado.
15	Fase VI: Informe escrito <ul style="list-style-type: none"> • Estructura y organización del informe escrito final. • Adecuación del contenido recogido en el trabajo escrito. • Aspectos formales de redacción y citación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar el informe escrito en el que se recoge el diseño de intervención pedagógica. 	Informe final. Semana 15 Entrega tutor/a

Fuente: Equipo docente del Módulo V del Grado en Pedagogía UPV/EHU.

Tabla 1: Secuencia para el desarrollo de la AIM módulo V

Para facilitar la realización de las fases que comprenden el diseño de intervención pedagógica, todo el profesorado del módulo acompaña al alumnado y a los grupos de cuya tutorización es responsable; lo que implica hacer un seguimiento del proceso en el que cada grupo se compromete a hacer entrega en las fechas acordadas de los entregables pautados.

En cuanto a la evaluación se tiene en cuenta la presentación del trabajo ante el grupo/clase (semana 14) con un peso en la calificación del 40% y la entrega del informe escrito (semana 15) con un peso en la nota del 60%.

La presentación oral del trabajo es valorada, tanto en el contenido como en la forma, por el profesorado y alumnado. Para ello, se recogen los criterios de evaluación en la guía para favorecer el debate y la discusión con el objetivo de mejorar el diseño de intervención pedagógica.

Dichos criterios de evaluación de las presentaciones que atienden al contenido y a la forma, son los siguientes (véase Tabla 2):

	Contenido	Forma
Presentación oral	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar el código ético del ámbito académico, científico y profesional. - Seleccionar los mensajes principales para que sean expuestos. - Relacionar los contenidos con la situación a resolver y con las aportaciones o aprendizajes explícitos percibidos por quienes han realizado el trabajo. - Exponer los obstáculos conceptuales y/o procedimentales superados vinculados a la elaboración del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La eficacia de la comunicación, en función del clima creado en el grupo/clase durante la presentación. - El respeto a los límites de tiempo (inicio y final). - La eficacia respecto a la competencia de comunicación oral/discursiva: lenguaje oral y expresión no verbal. - El dominio y grado de elaboración de los soportes (TICs, materiales elaborados,...).

Fuente: Equipo docente del Módulo V del Grado en Pedagogía UPV/EHU.

Tabla 2: Criterios de valoración en las presentaciones orales de la AIM módulo V

En cuanto a los criterios de evaluación también se dividen respecto al contenido y a la forma del informe final. Son los siguientes (véase Tabla 3):

	Contenido	Forma
Informe escrito	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto hacia el código ético del ámbito académico, científico y profesional. - Pertinencia y originalidad: El contenido debe ser original; debe responder al planteamiento realizado de manera completa y coherente. - Revisión bibliográfica adecuada al tema de intervención. Las fuentes han de cumplir con los requisitos de calidad científica y presentarse debidamente referenciadas. - Organización y estructuración de la información: Coherencia y justificación de las decisiones adoptadas. - Conclusiones donde se muestre claridad y reflexión, y están sustentadas debidamente en los datos obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La expresión y corrección del escrito planteado debe corresponderse con la exigible en un nivel universitario, tanto los aspectos formales (ortográfico, sintáctico, citas, referencias bibliográficas,...) como la cohesión y coherencia de la expresión escrita utilizada. - A modo de orientación se introducen pautas o consejos formales en relación a la extensión, legibilidad, tamaño de letra, fuentes, figuras...

Fuente: Equipo docente del Módulo V del Grado en Pedagogía UPV/EHU.

Tabla 3: Criterios de valoración en los Informes escritos de la AIM módulo V

Bien es cierto que todo lo expuesto en este apartado se ha ido elaborando y, sobre todo, ajustando y reajustando a lo largo de los cuatro cursos académicos. Si bien ahora se incluye en este texto como un producto concluido, la guía de la AIM está siendo constantemente un documento en revisión, y las aportaciones que se hacen en estas páginas es el resultado de un proceso de revisión siempre inconcluso.

3. Finalidad y objetivos del trabajo

El objeto de estudio en cuestión se circunscribe, como ya se ha adelantado, a la V Actividad Interdisciplinar de Módulo que se lleva impulsando desde el inicio de la implantación del nuevo Grado en Pedagogía. Es interesante el identificar los aspectos que constantemente son asumidos como fortalezas para el alumnado pero, sobre todo, aquellos que de manera reiterada son identificados como debilidades de esta AIM.

En este sentido y para encaminar este propósito, los objetivos planteados son los siguientes:

- Analizar la tendencia o evolución que la AIM ha tenido a lo largo de estos seis cursos escolares.
- Identificar los aspectos que después de esta andadura aún no han sido debidamente resueltos en la AIM por el equipo docente.

4. Cuestiones metodológicas

El objeto de estudio se circunscribe a la AIM del Módulo V que se lleva impulsando desde el inicio de la implantación del nuevo diseño del Grado de Pedagogía. El planteamiento para abordar el análisis y la interpretación del objeto de estudio consiste en el estudio de caso, que nos permite aproximarnos a la comprensión de la opinión que el alumnado tiene sobre dicha AIM para su formación como profesionales de la Pedagogía, y considerando los dos grupos de estudiantes (euskara y castellano) durante los seis cursos escolares en los que se lleva implantando (Bodgan y Biklen, 1982; Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003). La técnica de recogida de información ha consistido en un cuestionario de satisfacción anónimo. Este cuestionario está compuesto por 16 preguntas organizadas bajo tres dimensiones: la primera hace referencia a la opinión del alumnado respecto a la docencia impartida en las asignaturas del módulo V; la segunda respecto a la AIM y la tercera en relación a las competencias que desarrolla dicho módulo. Es concretamente la segunda dimensión la que se analiza en profundidad en este trabajo. Esta dimensión consta de 4 preguntas en relación a: 1) si la AIM está bien enfocada para apoyar el desarrollo de las competencias del módulo; 2) si la información que el equipo docente ofrece para desarrollar la AIM es clara y adecuada; 3) si el procedimiento de trabajo es pertinente y, 4) si la ayuda y guía ofrecida por el equipo docente ha sido satisfactoria. Además, el cuestionario recoge dos preguntas abiertas de opinión: una primera que pregunta al alumnado “*En tú opinión, ¿Qué se ha hecho bien es este módulo o cuatrimestre?*”, y una segunda sobre “*¿Qué se podría mejorar?*”. De estas preguntas se han rescatado todas las cuestiones vinculadas con la AIM. Es un cuestionario breve, que requiere aproximadamente 5 minutos para contestar (dependiendo del tiempo que se dedique a las preguntas abiertas), y que el alumnado lo realiza voluntariamente.

En cuanto al número de alumnado que ha contestado al cuestionario durante estos años en los dos idiomas (euskara y castellano) en que se imparte el Grado está descrito en la Tabla 4.

La tasa de matrícula en 3º curso en el grupo de castellano oscila entre las 12-15 personas y en el de euskera en torno a 20-25. El número de participantes en este trabajo no corresponde a la tasa de matrícula, fundamentalmente, por dos cuestiones: 1) porque no todo el alumnado matriculado en 3º debe realizar la AIM, sólo quien se haya matriculado de tres o más asignaturas del módulo, y 2) la evaluación se realiza durante la última semana del cuatrimestre cuando el proceso de la AIM ha finalizado. Es una semana especial por la entrega de trabajos en las diferentes asignaturas, las inminentes vacaciones y las pruebas finales del mes de enero. Todo ello hace que la asistencia durante esa semana sea muy variable, y se respire en el ambiente un cierto nerviosismo por el cierre del módulo y cuatrimestre.

Curso escolar	Grupo castellano	Grupo euskara	Total
2012/13	9	18	27
2013/14	8	20	28
2014/15	7	18	25
2015/16	9	18	27
2016/17	14	15	29
2017/18	11	20	31

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4: Nº de alumnado que ha participado

5. Resultados

Los resultados que a continuación se exponen se articulan a través de las preguntas cerradas que el cuestionario recoge respecto a la opinión sobre la satisfacción que el alumnado siente en relación a la AIM; al inicio se exponen los resultados de cada uno de los seis cursos académicos en los que se les ha pasado el cuestionario, y posteriormente se analizan los datos poniendo el foco de atención en cada uno de los cuatro ítems que, específicamente, abordan la AIM. Finalmente, se exponen los datos obtenidos a través de las preguntas abiertas recogidas en el cuestionario.

Durante el primer curso en el que se implantó la AIM 2012/13 puede verse que, sin tener en cuenta la respuesta de *Indiferente* que hace que el alumnado no se muestre ni de acuerdo ni en desacuerdo, la balanza se decanta negativamente en los cuatro ítems (véase Figura 2).

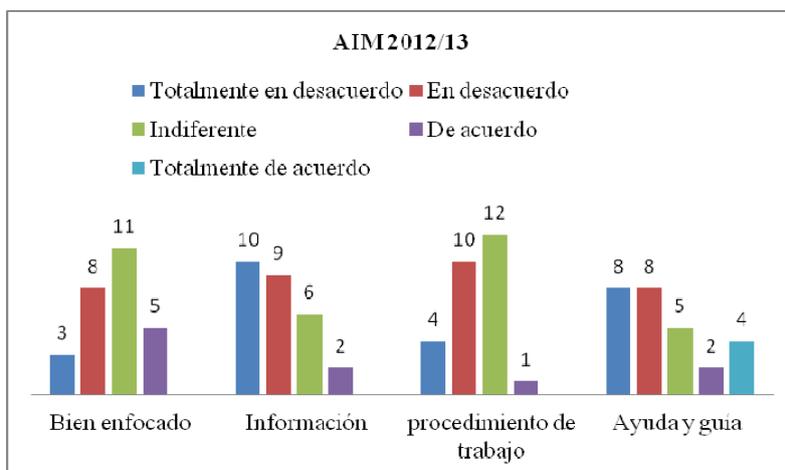


Figura 2: Opiniones del alumnado sobre la AIM módulo V curso 2012/13

Es durante el curso 2013/14 cuando el alumnado opina mayoritariamente que la AIM está bien enfocada para el desarrollo de las competencias del módulo, y que ha habido una ayuda y guía por parte del profesorado adecuada. Se equilibran las opiniones en relación al procedimiento de trabajo que se ha seguido y, en cambio, el alumnado sigue opinando que la información transmitida por el profesorado para la realización de la AIM sigue sin ser la adecuada (véase Figura 3).

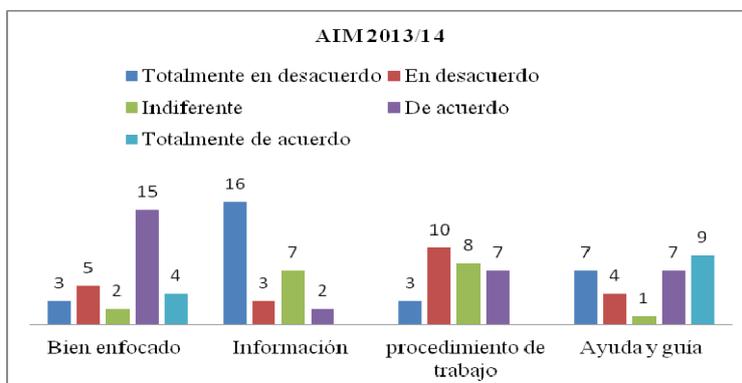


Figura 3: Opiniones del alumnado sobre la AIM módulo V curso 2013/14

En cuanto al curso 2014/15 se aprecia un cambio significativo en las respuestas del alumnado. Este opina que está de acuerdo con que la AIM está bien enfocada, así como con la ayuda y guía recibidas por el profesorado. Se mejoran los datos respecto a la opinión que tienen acerca del procedimiento de trabajo y,

aunque mejora, el alumnado opina que la información que se transmite para realizar la AIM no es suficiente o al menos, no está satisfecho con ella (véase Figura 4).

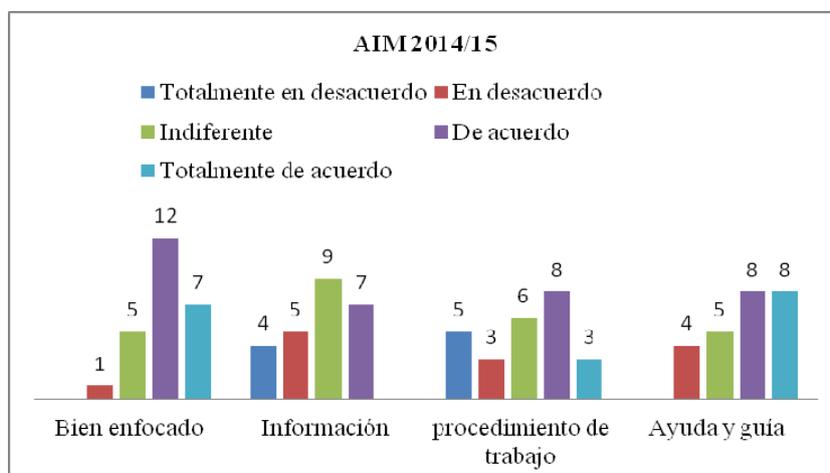


Figura 4: Opiniones del alumnado sobre la AIM módulo V curso 2014/15

Las opiniones vertidas en el 2015/16, en cambio, aportan una imagen generalizada de satisfacción por parte del alumnado, siendo todavía el ítem de información el que peores resultados obtiene (véase Figura 5).

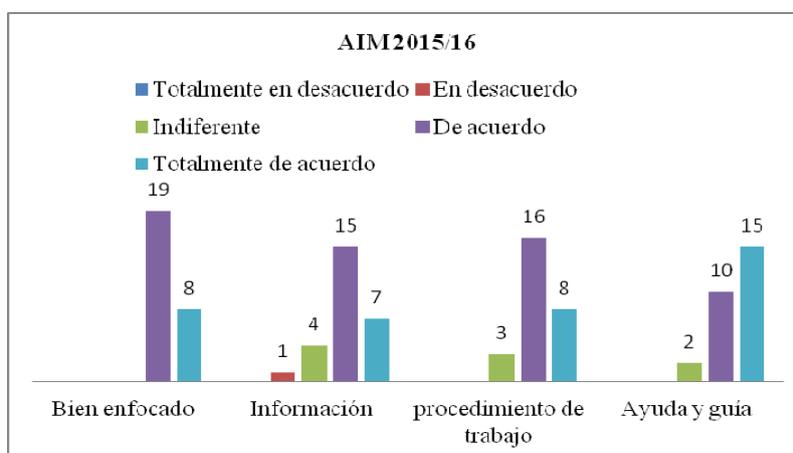


Figura 5: Opiniones del alumnado sobre la AIM módulo V curso 2015/16

Las opiniones vertidas en el 2016/17 siguen aportando esa idea generalizada de satisfacción por parte del alumnado, y continua siendo el ítem de información el que peores resultados obtiene (véase Figura 6).

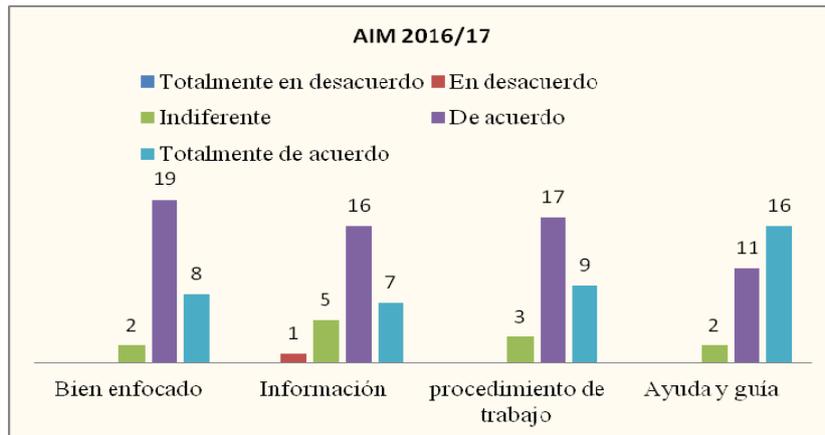


Figura 6: Opiniones del alumnado sobre la AIM módulo V curso 2016/17

Las opiniones vertidas en el 2017/18 mantienen corroborando la idea de satisfacción generalizada y el ítem de información sigue siendo el que obtiene los resultados más bajos (véase Figura 7).

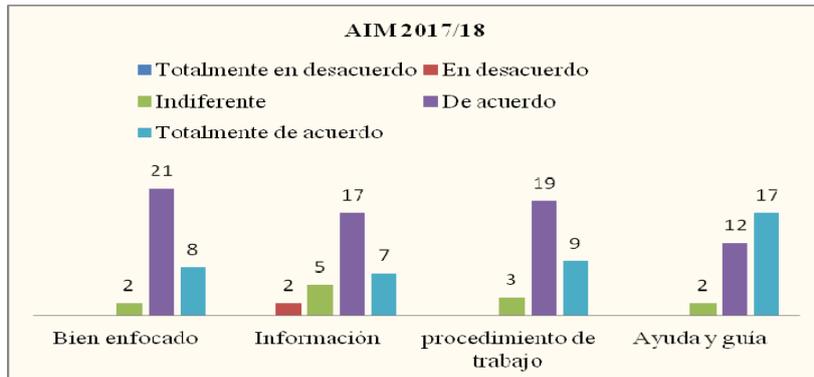


Figura 7: Opiniones del alumnado sobre la AIM módulo V curso 2017/18

Los datos respecto al ítem en el que se le pregunta al alumnado si la AIM está bien enfocada para desarrollar las competencias del módulo, se puede ver claramente que año tras año se ha ido ajustando la AIM para que responda a este objetivo. Durante el primer curso ningún estudiante estaba totalmente de acuerdo con este ítem, en cambio durante el último curso 8 de los 27 ha escogido esta opción (véase Figura 8).

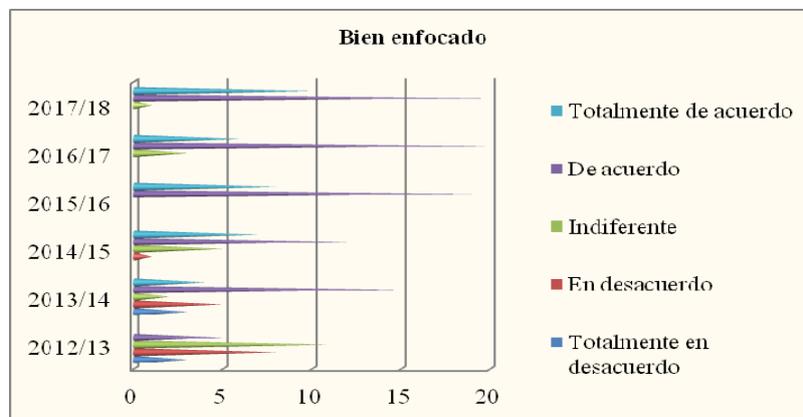


Figura 8: Opinión del alumnado respecto al enfoque de la AIM módulo V

Los datos respecto al ítem en el que se le pregunta al alumnado si para la realización de la AIM la información transmitida es clara, suficiente y pertinente, se puede ver que la evolución que ha sufrido es positiva dado que las respuestas negativas o en desacuerdo han ido perdiendo fuerza a lo largo de los cursos para que las positivas tomaran su relevo. Si nos fijamos en la Figura 9, podemos comprobar cómo la respuesta de estar totalmente en desacuerdo ha desaparecido durante el último curso y, en su lugar, ha emergido con fuerza la de estar totalmente de acuerdo, 7 de los 27 participantes han respondido con esta opción.

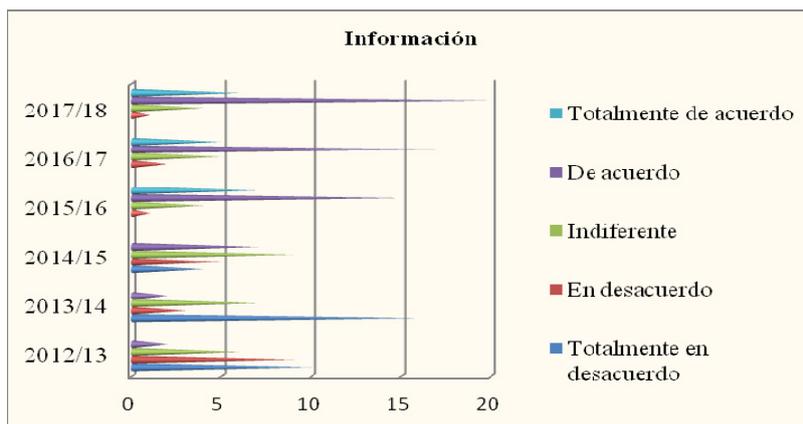


Figura 9: Opinión del alumnado respecto a la información de la AIM módulo V

En cuanto al ítem en el que se le pregunta al alumnado si están satisfechos con el procedimiento de trabajo seguido la tendencia evolutiva de este ítem ha sido similar al anterior, donde las opciones de estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo han desaparecido tomando el testigo las opciones contrarias. Si nos fijamos en la Figura 10, durante el curso 2015/16 han sido 24 estudiantes los que han contestado que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con el procedimiento seguido, frente al único estudiante que estuvo de acuerdo con este ítem en el primer año.

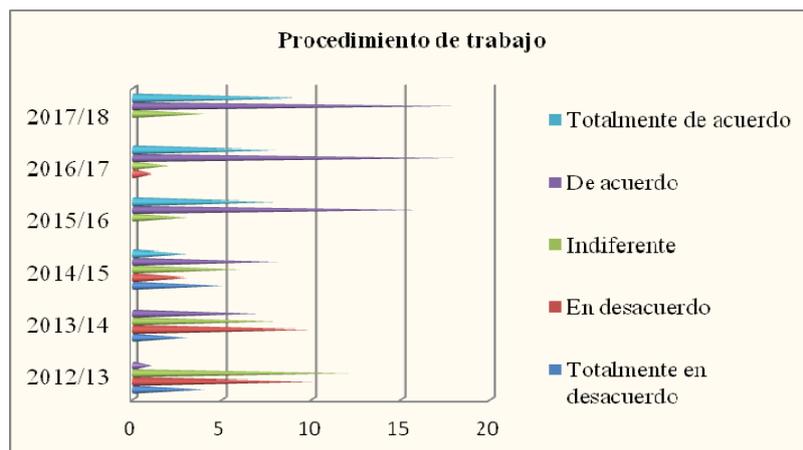


Figura 10: Opinión del alumnado respecto al procedimiento de trabajo de la AIM módulo V

Finalmente, los datos respecto al ítem en el que se le pregunta al alumnado sobre la ayuda y guía que han tenido por parte del profesorado del módulo para la realización de la AIM, los datos nos ponen en la misma clave que en el ítem anterior; donde las opciones de estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo desaparecen y en su lugar los datos nos muestran que el alumnado se encuentra totalmente satisfecho y/o de acuerdo con el acompañamiento recibido (véase Figura 11); 25 estudiantes de los 27

que han contestado al cuestionario, frente a los 6 estudiantes del primer año.

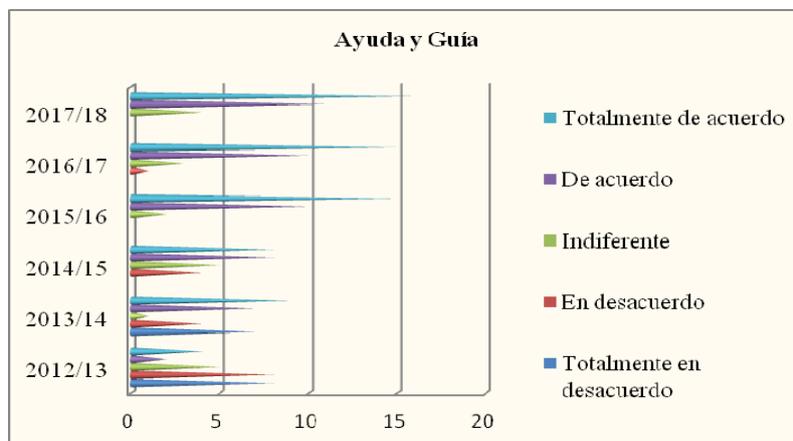


Figura 11: Opinión del alumnado respecto a la ayuda y guía durante la AIM módulo V

En cuanto a las preguntas abiertas del cuestionario, se han seleccionado aquellas respuestas que se han repetido más asiduamente en cada curso académico. Respecto a la primera “*En tú opinión, ¿Qué se ha hecho bien en este módulo o cuatrimestre?*” durante el curso 2012/13 subrayan fundamentalmente el sentido práctico de la AIM o el vínculo que ésta tiene con el desempeño profesional; durante el curso 2013/14 se subraya, en cambio, la relación, orientación y ayuda recibida por parte de los tutores/as, así como el hecho de que el tema de la AIM sea abierto comentan que les reta y motiva. Durante el 2014/15 se destacan cuestiones de tipo organizativo y de planificación como aspectos que han ayudado en el proceso. En el 2015/16, se destaca la implicación del alumnado en la actividad, así como la interacción y sinergias percibidas entre el profesorado. Durante el 2016/17 señalan el vínculo que la tarea tiene con el desempeño profesional, así como el hecho de que el tema sea abierto para que cada grupo lo contextualice y lo centre en función de sus intereses. Finalmente, en el 2017/18, subrayan el tiempo asignado en el aula a la realización de la AIM, así como la manera autónoma que el alumnado tiene de plantear el trabajo.

Respecto a la segunda pregunta “*¿Qué se podría mejorar?*” durante los dos primeros cursos las mejoras se centran sobre todo en aspectos formales: cumplimiento del calendario, es decir, respetar las horas presenciales de las asignaturas en el aula para trabajar la AIM, equilibrar las cargas de trabajo entre las asignaturas y la AIM, mayor *feed-back* por parte del profesorado... Durante el curso 2014/15 el foco se centra en el aumento del valor, en términos cuantitativos, de la AIM en la calificación, y durante el curso 2015/16 la respuesta más repetida fue la falta de comunicación entre el profesorado. Respecto a los dos últimos cursos se apunta a que debieran mandarse “menos trabajos fuera de clase, mucha carga de ciertas asignaturas” y “Que todo el profesorado se ponga de acuerdo en las correcciones”.

6. Conclusiones discutidas

Cuando se puso en marcha la Actividad Interdisciplinar del Módulo V en el curso 2012/2013, el alumnado, en su primera evaluación, no percibió que el enfoque de la AIM fuera adecuada y tampoco que la información recibida sobre dicha actividad fuera clara y coordinada. Además el alumnado opinaba que el procedimiento de trabajo seguido para la realización de la AIM no era el adecuado y que le faltaba ayuda y guía por parte del profesorado.

Después de la evaluación del módulo V durante seis cursos académicos, los resultados nos permiten concluir que la tendencia o evolución de la AIM ha sido positiva en tanto que, en líneas generales, se ha mejorado en los cuatro aspectos en los que se centra la evaluación: Enfoque, información, procedimiento

de trabajo y, ayuda y guía. Esto significa que se ha ido dando respuesta a las demandas y los desajustes que el estudiantado ha ido percibiendo en el módulo. Como apunta Giné (2009), “la “voz” del alumnado universitario aporta (si se la requiere y escucha) elementos de referencia criterios” que pueden llegar a ser principios para el ajuste de estrategias didácticas orientadas a favorecer el aprendizaje. En el caso del módulo V ha sido un continuo ajuste de enfoque, información, procedimiento y ayuda para la realización de la Actividad interdisciplinar de módulo apoyándose en la percepción del estudiante.

Si analizamos la progresión de los diferentes ítems, podemos decir que, en general los cuatro ítems analizados (enfoque, información, procedimiento y ayuda) han mejorado considerablemente siendo esa mejora notable y progresiva durante los tres primeros cursos analizados, desde 2012/13 hasta 2014/15. A partir del curso 2015/16 se percibe una imagen generalizada de satisfacción por parte del alumnado, siempre teniendo en cuenta que el ítem peor valorado es el de la información clara y coordinada que el profesorado ofrece al alumnado sobre el AIM. Respecto a este ítem, el alumnado subraya la falta de entendimiento entre el profesorado, cuando existen puntos de vista divergentes entre ellos/as, puesto que ello tiene un impacto negativo en el alumnado, entendiéndolo como un elemento disruptivo en su proceso de aprendizaje. Este hecho no se percibe como posibilidad de ampliar y contrastar puntos de vista diferentes; es la inseguridad que este hecho les produce lo que se subraya de manera reiterada durante todos los años, que en ocasiones es entendida como falta de coordinación por parte del equipo.

Partiendo de que la AIM es una actividad interdisciplinar en la que todo el alumnado, trabajando en equipo, tiene que responder a un reto en clave de problema, proyecto o caso, sería necesario que el profesorado reflexionara sobre el aprendizaje por modelado y, por lo tanto, sería coherente que si se quiere fomentar una determinada competencia, como por ejemplo el trabajo en equipo, se debería dar muestra de ello con acciones concretas (Zabalza, 2000). En este caso, la actitud colaborativa entre docentes sería un ejemplo de buena práctica para el alumnado en el que queremos desarrollar, entre otras, la capacidad de trabajar en equipo (Armengol Asparó, 2001). Este es uno de los aspectos que quedan por resolver en el equipo docente del módulo V y que así apunta el alumnado como prioritaria durante el curso 2015/2016.

También es cierto, que cuestiones de tipo organizativo (calendario, entregables...) han aparecido reiteradamente como propuestas de mejora a lo largo de los años, y el equipo docente ha intentado reajustar estas cuestiones aunque no siempre ha sabido acertar con ellas. También es verdad, como apuntan Ortiz y otros (2011), que hay ciertas discrepancias entre la percepción del alumnado y del profesorado y esto produce ciertos desajustes a la hora de organizar las actividades a realizar en el transcurso de la AIM. Aún así, la mejora a lo largo de los seis cursos académicos analizados ha sido evidente en los aspectos organizativos y esto denota una mejora en la coordinación del profesorado, aunque como hemos apuntado anteriormente este es un aspecto que todavía tiene margen de mejora. Uno de los aspectos que podría proporcionar mayor cohesión en el equipo docente sería la estabilidad de los miembros que lo componen, no obstante, no es algo que esté en manos del equipo docente. Lo que sí podría facilitar la labor de dicho equipo docente sería el establecimiento de procesos de acogida al nuevo profesorado y la elaboración de una pequeña guía para el docente donde aparezca la identidad del módulo, el cronograma de reuniones planteadas para el curso y lo que supone para el profesorado la puesta en marcha de la AIM del módulo.

Por otra parte, cuando preguntamos al alumnado sobre *¿Qué se ha hecho bien en el módulo?*, lo que más valora es el sentido práctico de la AIM en relación al desempeño profesional. Teniendo en cuenta que hay investigaciones que apuntan a que hay una escasa relación entre las competencias desarrolladas en el aula y las demandas que posteriormente requiere la sociedad (Solano, 2004), el hecho de que el alumnado valore como un aspecto bien realizado en el módulo el sentido práctico del AIM para el desempeño profesional adquiere un valor añadido.

Referencias

- Aldabe (Alonso, J., Arandia, M., Martínez I., Rekalde, I., Del Castillo, L., Zarandona, E.) (2009) Aproximación a ciertas claves sobre el trabajo en equipos docentes, a partir de un proceso de innovación en la Universidad. Seminario de Reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en la Educación Superior: fortalezas, recursos y necesidades. Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de Santiago.
- Aldabe (Alonso, J., Arandia, M., Martínez I., Rekalde, I., Del Castillo, L., Zarandona, E.) (2011) Nuevas comprensiones de las metodologías participativas en las aulas universitarias a través de un proceso de investigación-acción. En: Fernández, I., Rekalde, I. (eds.) *Una Universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU*, pp. 355-378. Leioa: Servicio de publicaciones de la UPV/EHU.
- Arbizu, F., Bilbao, J., Camara, A., Fernández, L., Martínez, I., Monasterio, M. (2012) Modelo de Guía para Grados Universitarios con Estructura Modular. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), pp. 313-341.
- Armengol Asparó, C. (2001) *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. La Muralla, Madrid.
- Bodgan, R.C., Biklen, S.K. (1982) *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon, Londres.
- Bolarín Martínez, M.J., Moreno Yus, M.A., Porto Currás, M. (2013) Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(2), pp. 443-462.
- Buela-Casal, G., Teva, I. (2011) El proceso de enseñanza-aprendizaje y la actividad investigadora en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Bordón-Revista de Pedagogía*, 63(2), pp. 9-15.
- Collerette, P., Delisle, G. (1982) *Le Changement Planifié: Une Approche Pour Intervenir Dans Les Systemes Organisationnels*. Editions Agence d'Arc, Québec.
- De Miguel, M. (2006) Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En: M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza Editorial, Madrid.
- Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (2018) Guía general del Grado de Pedagogía y Guía de los módulos. Recuperado el (24-12-2018) en <https://www.ehu.eus/es/web/hefa/pedagogia>
- Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UPV/EHU (2009a) Memoria del Grado de Pedagogía. Documento fotocopiado.
- Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UPV/EHU (2009b) Memoria del Grado de Educación Social. Documento fotocopiado.
- Fuentes-Guerra, M., García, M.M., Llorent, V.J., Olivares, M.A. (2012) La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), pp. 395-409.
- Gibbs, G. (2004) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educator*, 33, pp. 11-30.
- Giné, N. (2009) Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 2009, 20(1), pp. 117-134.
- Gómez Serra, M., Escofet Roig, A., Freixa Niella, M. (2013) Los equipos docentes y la construcción de la identidad Profesional. Simposio internacional *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona, 21-22 de noviembre, 2013. Recuperado el (10/07/2017) en <http://studylib.es/doc/6683360/los-equipos-docentes-y-la-construcci%C3%B3n-de-la-identidad>

Imaz J., Marko J.I., Orcasitas, J.R., Etxeberria, J. (2011) Proceso de diseño e implantación de los nuevos grados de Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. En UNIVEST 2011 (III International Conference. The Self-Regulation of Learning). Consultado el 16 de febrero de 2012. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/3675/1/205.pdf>

Imbernon, F., Medina, J.L. (2006) Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. En: M. Martínez, S. Carrasco. *Propuestas para el cambio docente en la universidad*, pp. 91-121. Octaedro, Barcelona.

Lewin, K. (1947) Group decision and social change. En: T. Newcomb, E. Hartley (ed.) *Readings in Social Psychology*. Henry Holt, New York.

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

Marko, J.I., Orcasitas, J.R., Pérez-Sostoa, V., Arrieta, E. (2011) Estructurando la coordinación docente en las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU: GraduEraiki Prozesua. Trabajo presentado en el Seminario RED-U “¿Qué funciona y que no en el apoyo a la docencia universitaria? Análisis y contraste de las experiencias actuales”, Madrid, febrero de 2011.

Martínez, B. et al. (2010) Mejorar la enseñanza universitaria a través de la realización de proyectos coordinados de innovación. En: J. Rué, L. Lodeiro (ed.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*, pp 156-161. Narcea, Madrid.

Martínez, M., Payà, M. (2007) La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: J.L. García (ed.). *Formar ciudadanos europeos*, pp. 19-98. Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid.

Martínez, M., Viader, M. (2008) Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 213-234.

Mateo, J. (2012) La formación de formadores en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(2), pp. 211-223.

Moya, J. (2008) Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Curriculum*, 21, pp. 57-78.

Ortiz, V.M., Jenaro, C., Meilán, J.G., Zubiauz, B., Mayor, M.A., Arana, J.M. (2011) Carga de Trabajo en el EEES: La necesidad de coordinación docente entre asignaturas. *Actas de las IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*.

Panera, F. (2008) Taxonomía de los equipos de mejora impulsados en la UPV/EHU. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 14(1), pp. 213-228.

Popham, W.J. (2002) *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know*. Allyn and Bacon, Boston.

Rekalde, I., Alonso, M.J., Cruz, E., Elejalde, M.J., Esquisabel, A., Ibañez, I., Jauregi, P., Jauregizar, J., Lobato, C., Martínez, I., Palomares, T., Ruiz de Gauna, M.P. (2011) Formación de coordinadores para consolidar el cambio curricular en los Grados de la UPV/EHU. En: P. Membiela, N. Casado, M. Cebreiros (ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Educación editora, Ourense.

Rekalde, I., Martínez, B., Marko, J.I. (2012) Los proyectos interdisciplinarios de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), pp. 209-237.

Rekalde, I., Pérez-Sostoa, V. (2013) A través de nuestros ojos. La observación de la dinámica del aula universitaria y del trabajo en equipo como instrumento de formación del alumnado y estrategia para la práctica reflexiva del profesorado. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, pp. 20-32.

Rekalde, I., Pérez-Sostoa, V. (2015) Construyendo tareas auténticas para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: el uso del Role-Play en el Grado de Pedagogía. *Revista d'Innovació Docent*

Universitèria, 7, pp. 81-96.

Rué, J., Lodeiro, I. (2010) (ed.) Equipos docentes y nuevas identidades académicas. Narcea, Madrid.

Rousseau, V., Aube, C., Savoie, A. (2006) Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), pp. 540-570.

San Fabián, J.L. (2011) La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Monográfico: La participación del profesorado en el sistema educativo*, 3.

Solano, A.C. (2004) Psychologist's professional competencies and the need for professional profiles in different work spheres. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 21(2), pp. 117-152.

Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.

Terhart, E. (2006) El aprendizaje en la era de la modularización. Consecuencias del proceso de Bolonia para la enseñanza superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 285-308.

UPV/EHU y Lanbide. Gabinete técnico (2016) *Estudios sobre tendencias, empleabilidad e inserción universitaria. Pedagogía. Promoción 2012- UPV/EHU*. <https://www.ehu.eus/es/web/enplegua/txostenak>

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe, Málaga.

Zabalza, M.A. (2000) El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, pp. 47-66.

Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.

Zabalza, M.A. (2004) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.

Zelaieta Anta, E., Aristizabal Llorente, P., Ortiz de Barrón, I.C., Goñi Palacios, E. (2012) La experiencia interdisciplinar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz: el módulo de profesión docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(3), pp. 239-262.