



EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL ANTE EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DE UNA BUENA DOCENCIA

Social Education Degree Student Facing Interdisciplinary Work:
Challenges and opportunities for the development of good teaching

SAIOA BILBAO URQUIDI, AMAIA EIGUREN MUNITIS, KARMELE ARTETXE SANCHEZ

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

² Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

³ Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

KEYWORDS

*Social education
Teaching
Innovation
Cooperation
Problem Based Learning
Methodology
Evaluation
Interdisciplinarity*

ABSTRACT

The Social Education Degree of the UPV/EHU, based on a modular structure, through the linking of the different subjects, encourages students to acquire and develop the required skills through reflection processes based on real cases. For this article, the path taken by the teaching team and the students in the last eleven years has been analyzed in the module called "Educational professions". For this, a documentary analysis of the systematized material has been carried out over these years and two teachers who were part of the first teaching team have been interviewed.

PALABRAS CLAVE

*Educación Social
Docencia
Innovación
Cooperación
Metodología
Aprendizaje basado
en problemas
Evaluación
Interdisciplinaridad*

RESUMEN

El Grado de Educación Social de la UPV/EHU, basado en una estructura modular, a través de la vinculación de las diferentes asignaturas, favorece que el alumnado adquiera y desarrolle competencias requeridas a través de procesos de reflexión basados en casos reales. Para el presente artículo se ha analizado el recorrido realizado por el equipo docente y el alumnado estos últimos once años en el módulo denominado "Profesiones educativas". Para ello, se ha realizado un análisis documental del material sistematizado a lo largo de estos años y se ha entrevistado a dos docentes que formaron parte del primer equipo docente

Recibido: 06/ 07 / 2022
Aceptado: 10/ 09 / 2022

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es contribuir a la mejora de la docencia universitaria realizada en el Grado de Educación Social de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), puesto que tras once años de andadura, el equipo docente actual ha detectado una serie de cuestiones aún sin resolver. Para ello explicaremos brevemente el proceso de implantación general del grado, así como el diseño específico de esta titulación en la mencionada universidad, para pasar a explicar la metodología y los principales resultados del análisis realizado.

El Grado en Educación Social es la adaptación de la Diplomatura de Educación Social que empezó a impartirse en España en el curso 1992/1993 en algunas universidades. Los antecedentes de la Diplomatura se encuentran en las escuelas de educadores especializados de la década de los 80 entre las que destacaron las de Cataluña, Navarra, Valencia y Galicia (Lopez i Zagirre y Quetglas, 2014). A partir del I Congreso de Educadores celebrado en Pamplona en diciembre 1987, organizado por la Coordinadora de Asociaciones y Escuelas de Educadores Especializados, se iniciaron los trabajos conjuntos con el Ministerio de Educación que confluyeron en la publicación del Real Decreto 1420/1991, por el que se estableció el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Esta nueva titulación integraba en su definición tres perfiles: la educación de personas adultas, la educación especializada y la animación socio-cultural.

En los 90 la Diplomatura fue extendiéndose por diversas universidades españolas. Con la aparición de la Diplomatura se iniciaron los procesos de creación de colegios profesionales. El primero fue el Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya, en 1996. En la actualidad existen 10 colegios profesionales (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Catalunya, Euskadi, Galicia, Illes Balears, Murcia y Valencia), que se coordinan a través del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) desde el año 2006. Estas y otras entidades profesionales como ASEDES, colaboraron con la ANECA en la elaboración del Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (Villa, 2004), que tenía como objetivo ofrecer orientaciones en el diseño de cada título de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES). Con la entrada en vigor de los acuerdos de Bolonia, surgió la oportunidad de poder diseñar los estudios universitarios, a partir de la colaboración entre la Universidad y el mundo laboral, en especial de los mencionados Colegios Profesionales. Dos breves cuestiones queremos rescatar del Libro Blanco: por un lado, en él se aceptó el diseño de dos titulaciones independientes para el área de Educación que hasta entonces había tenido la misma denominación: Pedagogía y Educación Social. Ambas debían ser presentadas con una estructura de 240 créditos; y por otro, fijó una formación para ambos grados basada en competencias, asociando competencias con conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser). Estas orientaciones fueron tenidas en cuenta por cada universidad en el diseño del título. Fueron excepción las universidades, por ejemplo, la del País Vasco, que además entablaron una relación con el ámbito profesional en el diseño del grado:

“...como el del País Vasco en el que el colegio formó parte de la comisión universitaria de la Escuela de Magisterio de Bilbao creada para desarrollar los nuevos estudios, Cataluña, donde el colegio, a pesar de no formar parte de ninguna comisión universitaria, consiguió sentar en una misma mesa a representantes de todas las universidades de la comunidad autónoma y establecer, entre todos las bases mínimas de los estudios o el de Baleares donde la Universitat de les Illes Balears incorporó todas las aportaciones realizadas desde el CGCEES y desde el CEESIB al plan de estudios del Grado; los procesos han sido dispares y marcados por el propio mundo de la universidad que en su mayoría, a pesar de haberse abierto a escuchar lo que los colegios profesionales teníamos que decir y aportar, ha continuado siendo un mundo endogámico, cerrado en sí mismo, y centrado más en las diferentes luchas internas de poder que en aprovechar la ya citada “oportunidad histórica” (Lopez i Zagirre y Quetglas, 2014, p.18).

2. El proceso de diseño del Grado de Educación Social en la UPV/EHU

La Diplomatura de Educación Social comenzó su andadura en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (en adelante, UPV/EHU) en el curso 1995/1996 tanto en el campus de Gipuzkoa como en el de Bizkaia. Con el cambio de plan de estudios que conllevaba el EEES y el correspondiente paso de todos los estudios universitarios a Grado, la Diplomatura se convirtió en Grado en Educación Social. Los diseños de los

grados en la UPV/EHU se desarrollaron en el marco del programa IBP (Alonso, 2015). Dentro de éste, se constituyeron en los centros universitarios comisiones de grado que tuvieron en un primer momento un carácter abierto y participativo (Berciano et al., 2011) e impulsaron una reflexión interna de carácter global para intentar dar respuesta a las cuestiones que se preveía se iban a exigir. Las personas que se reunieron en torno a esta tarea partían del propósito de intentar aprovechar el contexto de EEES para pensar la formación inicial de los educadores sociales y generar un proceso de innovación curricular más acorde con la necesidad y naturaleza de la sociedad actual y la realidad laboral de este colectivo (Amez et al., 2008, Arandia & Fernández, 2012).

En el diseño del curriculum del Grado de Educación Social dos cuestiones tuvieron especial relevancia, por un lado, la adaptación al EEES, y, por otro, la reflexión y debate sobre la necesidad de un tránsito hacia un curriculum más integrado de saberes, argumentando que el conocimiento en el mundo real es holístico, y que este acercamiento permite asimismo un mayor nivel de implicación y motivación de los estudiantes ante el estudio de la ciencia (Arandia & Fernández, 2012). La apuesta se basaba en diferentes experiencias que a nivel internacional se habían desarrollado en la Educación Superior con excelentes resultados y teniendo como base, un curriculum integrado y basado en el desarrollo de competencias relacionadas con la práctica y la vida profesional (Graaff & Kolmos, 2007).

Se pueden identificar tres circunstancias que influyen en el proceso de diseño curricular del Grado de Educación Social (Arandia & Fernández, 2012). Por un lado, desde el 2005, se estaba desarrollando un proyecto de investigación, en el que docentes de la titulación de Educación Social de Bilbao y San Sebastián y profesionales del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco, trabajaban de modo colaborativo en aspectos de mejora relativos a la formación inicial y continua de estos profesionales (Arandia et al., 2014). Por otro lado, el profesor Zabalza (2003) estaba realizando charlas y escritos sobre la proyección curricular deseable para las titulaciones. Zabalza en sus reflexiones subrayaba entonces la virtualidad de los módulos, de las materias reintegradas, de los espacios interdisciplinares ya que facilitan la articulación entre la teoría y la práctica, consiguiendo que los estudiantes alcancen un aprendizaje más profundo. Por último, se contaban con datos recogidos en entrevistas realizadas a empleadores de entidades sociales con los que la universidad mantenía un convenio para el Practicum de la Diplomatura. Los datos ponían de manifiesto la necesidad de trabajar de un modo más coordinado, evitando solapamientos y haciendo un trabajo más convergente, coherente y racional en la titulación.

Teniendo en cuenta los anteriores antecedentes, se creó una comisión que integraba, con variaciones, a representantes de los diferentes departamentos vinculados a la titulación, del alumnado, de la dirección y del colegio profesional. El trabajo de diseño, duró dos años y medio y tuvo que sortear distintas dificultades hasta concretar el proyecto final (Arandia & Fernández, 2012).

Por otro lado, la universidad puso en marcha en 2010 el modelo educativo de Aprendizaje Cooperativo y Dinámico/*Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa* (en adelante, IKD). Se trata de un modelo propio, cooperativo, plurilingüe e inclusivo en el que el alumnado pone el foco en su propio aprendizaje. Ofrece, por tanto, una formación integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad. A partir de este marco pedagógico, también se impulsa que el alumnado mantenga un contacto directo con los diferentes ámbitos de la educación social para avanzar en su proceso de aprendizaje.

En el curso 2010-2011, comenzó el desarrollo del nuevo diseño curricular del Grado con la puesta en marcha del primer curso. Este diseño curricular planteaba algunas novedades e innovaciones de fondo a tener en cuenta como: la estructura modular, la Actividad Interdisciplinar de Módulo (en adelante, AIM), el equipo de coordinación de Grado, y el Consejo de Titulación (Arandia et al., 2014). Brevemente, a continuación, vamos a explicar las principales características de la estructura modular y la AIM, por su relevancia en nuestro trabajo.

Las asignaturas de un mismo cuatrimestre conforman un módulo y los docentes de las mismas componen el equipo docente del módulo. Éste se encarga del desarrollo, planificación y evaluación del módulo, asumiendo la interdisciplinariedad de las competencias a desarrollar y lograr en relación al conjunto de asignaturas. Estos módulos organizan los saberes en torno a núcleos problemáticos o temáticos, que actúan a modo de un único objeto de conocimiento para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produzca dentro de cada uno de ellos. Cada módulo y cada núcleo responde a un interrogante (dónde, quiénes, por qué y para qué, qué hace, sentido, cómo, acción-reflexión) que nos introduce en la profesión, en sus modos de hacer, de acercarse al análisis de los problemas socioeducativos, de comprensión de las situaciones educativas con las que uno puede encontrarse en la vida profesional; las materias que participan en cada módulo se

organizan en función de su pertinencia para aportar conocimiento a cada uno de los interrogantes o núcleos problemáticos centrales. En total el grado se organiza en base a 7 módulos, dos por curso, excepto en cuarto, que solo hay un módulo.

En cada módulo hay una AIM común a todas las asignaturas y que representa el 15% de la carga lectiva de éstas. Es llevada a cabo de manera interdisciplinar por el conjunto del profesorado del módulo. El objetivo de la AIM es desarrollar un proceso de planteamiento de interrogantes, de búsqueda informativa mediante fuentes documentales, personales, de análisis de los datos... que permita al alumnado ir construyendo un razonamiento educativo, al tener que enfrentarse a una tarea profesional global que concluye con la elaboración escrita y presentación oral pública de un informe, elaborado cooperativamente dentro de un equipo. La modalidad formativa en la que se desarrolla esta tarea integradora de cada módulo, es el seminario, que está constituido por 12-18 estudiantes y un profesor o profesora que cumple una función de facilitación del proceso formativo mediante el planteamiento de preguntas, el contraste de los saberes y el impulso al aprendizaje profundo. La AIM se aborda mediante metodologías denominadas “activas” que dirigen el aprendizaje del alumnado desde claves auto directivas; entre ellas, se están utilizando el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, proceso de reflexión-acción en la línea de Investigación-Acción y Aprendizaje-Servicio.

3. El módulo 2: Profesiones educativas

El Grado de Educación Social de la UPV/EHU, desde su puesta en marcha en el curso 2010/2011 apostó por una estructura modular para toda la carrera y una Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM) en cada módulo, con el objetivo de favorecer la vinculación de las diferentes asignaturas entre sí. La AIM favorece que el alumnado adquiera y desarrolle competencias requeridas a través de procesos de reflexión basados en casos reales, lo que garantiza la vinculación del Grado con el ámbito profesional. En concreto en el segundo módulo, denominado Profesiones educativas, el alumnado resuelve a lo largo del cuatrimestre dos problemas siguiendo la metodología activa Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza- aprendizaje que se inicia con un problema real o realístico, en la que un equipo de estudiantes se reúne para buscarle solución. El problema debe plantear un conflicto cognitivo, debe ser retador, interesante y motivador para que el alumno se interese por buscar la solución (Morales y Landa 2004 p.152).

Esta metodología parte de la integración de los contenidos de las distintas asignaturas. Son cinco las asignaturas que forman parte de este módulo; “Derechos Humanos; Políticas sociales y educativas”, “Identidad y desarrollo profesional”, “Comunicación y relación comunicativa”, “Pedagogía y Teoría e Instituciones educativas” y “Legislación educativa y perspectiva internacional”.

Utiliza el aprendizaje situacional contextualizado en problemas, involucrando en el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los implicados en el mismo de forma cooperativa. El grupo de estudiantes, que constituyen el seminario, se reúne con el facilitador para analizar y resolver un problema real previamente seleccionado y diseñado para el logro de las competencias especificadas de este módulo. Los problemas, conectan con la vida diaria y requieren que los y las estudiantes definan qué suposiciones son necesarias y por qué; qué información es relevante y por qué y qué pasos o procedimientos son necesarios para resolver el problema.

En este proceso los estudiantes abordan una serie de pasos o etapas que van desde la identificación del problema, la detección de necesidades formativas, la elaboración de un plan de trabajo hasta la toma de decisiones de cara a la resolución del mismo. Se entiende que, ante un problema dado, pueden darse diferentes soluciones, por lo que lo que importa no es tanto explorar una única solución, sino poner la atención en el proceso que se ha seguido para llegar a ella. El desarrollo de la AIM se realiza a partir de dos situaciones contextualizadas en los dos problemas que emergen de una práctica educativa real.

El ABP alienta en todo momento a los estudiantes a una identificación positiva con los contenidos de la materia, relacionándolos de manera más congruente con la realidad. Promueve la evaluación formativa, lo que permite a los alumnos identificar y corregir los errores a tiempo, así como asegurar el alcance de las metas tanto de los estudiantes como de los docentes

En este módulo, se pretende que el alumnado desarrolle las competencias relativas a la capacidad de elaborar argumentos educativos (fundamentados en teorías pedagógicas y en normativas de intervención) a la hora de interpretar acciones socioeducativas de los diferentes ámbitos de actuación de las personas profesionales de la educación. Asimismo, se pretende que sean capaces de relacionar las características

fundamentales del educador/educadora con las profesiones educativas y su desarrollo en el mundo actual. Por último, deben ser capaces de producir juicios educativos basados en principios éticos y deontológicos, ligados a los derechos humanos, la perspectiva de género y la persona profesional.

4. Objetivo y Metodología

El objetivo de este trabajo ha sido analizar los once años de trayectoria del Segundo Módulo del Grado en Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao.

Para ello, se han llevado a cabo dos tipos de recopilación de información. Por un lado, se ha realizado un análisis categorial emergente de la documentación producida estos últimos once años dentro del módulo. Principalmente se trata de actas de reuniones de equipo docente, evaluaciones del alumnado y profesorado, guías del módulo, así como otros documentos guardados en el archivo del módulo. Esta documentación ha ayudado a concretar y contrastar la información obtenida a través de las fuentes orales.

En segundo lugar, y valiéndonos de la metodología cualitativa, se han realizado dos entrevistas semiestructuradas a dos de las personas que componían el primer equipo de docentes de este módulo. La entrevista en profundidad es uno de los procedimientos metodológicos más potentes en investigación cualitativa, ya que permite captar una dimensión de la realidad social que no es posible desde otros paradigmas metodológicos. Se puede decir que es la esencia de la metodología cualitativa. Se trata de un diálogo, de una conversación entre entrevistador/a y entrevistado/a de manera abierta, relajada, flexible que facilita la interacción y la comunicación entre ambos sobre un asunto central para él o la entrevistadora (Vallés, 2002).

4.1. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Toda la información procedente de la fuente cualitativa ha sido transcrita y posteriormente se han utilizado los softwares Nvivo (Windows) e Iramuteq (0.7 alpha 2) para su análisis.

Por un lado, con el programa Nvivo (Windows) se ha analizado la información de forma deductiva e inductiva de las dos entrevistas realizadas. Es decir, se han propuesto una categorización y análisis a partir de la revisión teórica realizada en los guiones propuestos, que además se han incorporado en la categoría en la que han surgido espontáneamente en los discursos. Por lo tanto, para garantizar la consistencia de la categorización creada ha sido revisada por dos investigadores.

Por otro lado, para realizar este análisis se ha utilizado el software Iramuteq (0.7 alpha 2). Este programa informático permite diferentes tipos de análisis de datos de texto, como lexicografía básica (cálculo de frecuencia de palabras), así como análisis multivariante (clasificación jerárquica descendente, análisis de similitud). Organiza la distribución de vocabulario fácil de entender y visualmente claro (análisis de similitud de palabras, TGEN y nube). Así, el análisis de textos se desarrolla de acuerdo a la lógica del código a través de Unidades Contextuales Elementales (ECUs). Es decir, por un lado, identifica el número de palabras, la frecuencia media y el número de hapax, investiga el vocabulario y reduce las palabras por raíces (derivación); por otro lado, crea un pequeño vocabulario que identifica formas activas y complementarias (Camargo y Justo, 2013).

En concreto, se ha utilizado el método Reinert proporcionado por el software en el análisis de las memorias de evaluación del módulo realizadas desde su puesta en marcha, en total siete memorias. La tesis principal del autor Reinert (1987, 1998, 2003) es que todo discurso se expresa a partir de un conjunto de palabras que conforman unidades de significado, independientemente de su construcción sintáctica (Molina, 2017). Según este estudio, todo discurso se expresa a través de un sistema de mundos léxicos, que organiza la racionalidad y da coherencia a todo lo que expresan los participantes. El mundo léxico está compuesto por conjuntos de palabras que forman parte del discurso. En consecuencia, el objetivo del algoritmo del software es mostrar mundos léxicos o expresiones sociales mediante el análisis de situaciones, pensamientos y emociones (Larruzea-Urkixo et al., 2019 a, b).

Así, el software realiza la cuantificación del texto mediante la repetición de huellas léxicas (secuencia de palabras) para identificar y clasificar las palabras léxicas más comunes compartidas por las personas entrevistadas (Idoiaga et al., 2015). Siguiendo el método de Reinert, se ha realizado un análisis jerárquico descendente de distancias para clasificar y agrupar las ECU en clases, e identificar las palabras más relevantes para cada una. Para clasificar las palabras más importantes en cada clase se tiene en cuenta que son más frecuentes que la media de resultados en el corpus, y que el valor de la prueba de asociación chi-cuadrado es $\chi^2 \geq 3$ por clase. Esto da un margen de error de $<0,05$ (grado de libertad = 1) (Idoiaga, 2016).

Finalmente, se aseguró la precisión, validez y credibilidad de los datos obtenidos en el apartado de conclusiones comparando las diferentes estrategias utilizadas por los y las participantes y la información obtenida (Aguilar y Barroso, 2015; Denzin, 2012).

5. Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas realizadas.

Una de las cuestiones que ha resultado y sigue resultando crucial en el desarrollo del módulo es lo referente al equipo docente. En este sentido es destacable la importancia del grupo de docentes que crearon e iniciaron el módulo. Este grupo tenía una cultura de reflexión, un compromiso con el trabajo y una vocación educativa. Así lo expresa una de las profesionales entrevistadas:

Te lo crees, te crees la filosofía que hay detrás, y haces una apuesta, eso luego hay que transmitirlo bien también, para que se pueda enganchar con la base de la idea modular, que es una idea colaborativa, es que esa es la idea clave, es una idea de que el conocimiento no está fragmentado, de que se mueve de un sitio para otro, y entonces pues la mirada tiene que ser... hay una base en esa manera de concebir que bueno que eso es lo importante, hay que conectar con eso, y creerte que esto es así (E_PROF. 1)

“Además, tenían la costumbre de trabajar en conjunto y dedicaban mucho tiempo al módulo. Por ejemplo, en el primer año se realizaron un total de veinte reuniones para lanzar el módulo. Como señala una de las profesionales entrevistadas; “...y las personas que estábamos implicadas, que también influía. Tanto los departamentos como las personas que estábamos ya teníamos una tradición de hacer cosas juntas” (E_PROF. 1).

También cabe señalar, que este primer grupo de docentes en lo que a las condiciones de trabajo se refiere, era un grupo bastante estable, con una larga trayectoria en la universidad y de la misma generación, lo que ayudó mucho a crear una dinámica de trabajo tan fructífera. En palabras de una de las profesionales entrevistadas:

“...el primer año tuvimos más de 20 reuniones, yo creo que fueron exactamente 22 el primer año. El módulo comenzaba en el segundo cuatrimestre, pero ya el año anterior el grupo comenzó a funcionar. Porque como éramos todos permanentes, todos fijos, sobre todo el grupo de castellano, los de euskera se fueron incorporando a medida que iban llegando, pq la realidad es que el equipo estaba montado por 10 personas, 5 estables-permanentes, históricos, y el equipo de euskera fue llegando, y hubo cambios” (E-PROF. 2).

A medida que este grupo cambió, principalmente a raíz de las jubilaciones, los nuevos docentes, en su mayoría jóvenes, que carecían de estabilidad, fueron cambiando radicalmente el perfil del grupo docente del módulo. Este salto generacional en el equipo ha tenido repercusión en tanto que esto supone cierta ruptura en la metodología de trabajo (Molina et al., 2018).

Más concretamente, los cambios se han percibido tanto en la coordinación, así como en la adecuada recepción de nuevos docentes en el módulo. Esta recepción era algo que se cuidaba mucho en los comienzos del módulo como explica una de las profesionales entrevistadas:

“A la gente nueva te la cogías de la mano, le explicabas la asignatura, cómo estaba concebida, le pasabas absolutamente toda la documentación...Además se le incorporaba en el grupo, la coordinadora se

encargaba de explicar, poner... hacer una labor de acogida a la persona recién llegada y de conocimiento, super rápido. Aquello era curro, curro... "(E_PROF. 1).

Lo cierto es, que, con los años, esta labor ha perdido intensidad ya que el mismo equipo ha visto tambalear su estabilidad. No obstante, las evaluaciones del profesorado subrayan el buen ambiente y cooperación existente dentro del módulo.

Por otro lado, una de las tareas que se considera como imprescindible, es la documentación y sistematización de todo el trabajo realizado en el módulo (guías, actas, evaluaciones...). Entre todo ese trabajo se enfatiza la sistematización de las evaluaciones realizadas en grupos de estudiantes y docentes, que desde el comienzo fue una tarea clave. Se realizaban evaluaciones intermedias y finales tanto con el alumnado, así como con el profesorado, como señala una de las entrevistadas;

"La evaluación le dimos bastantes vueltas, cómo hacerlo, qué criterios, qué indicadores... no acabamos de encontrar la medida, y además había de todo a lo largo de los años, hacíamos la intermedia, la hacíamos también para testar un poco lo que estaba pasando, cómo nos veían, qué problemas, qué dificultades, etc. A todo no éramos capaces de dar respuesta, porque había cuestiones que tenían que ver con la forma de ser de las personas, pero bueno había de todo. Sí que nos daba una mirada para ir mejorando algunas cuestiones, a medida que las íbamos pudiendo hacer" (E_PROF.1).

También ha resultado crucial la renovación de los instrumentos de evaluación para recopilar la información necesaria para el funcionamiento del módulo y realizar los ajustes de acuerdo a las evidencias. Todo este trabajo de sistematización ha resultado de gran ayuda para los nuevos equipos docentes del módulo en aras a realizar el trabajo lo más acorde a lo que se venía haciendo.

Por otro lado, de las entrevistas se extrae la importancia de conectar el mundo académico con la realidad de la educación social en este caso;

"Habíamos trabajado mucho en investigación, en formación, en organizar jornadas, etc. Entonces el contacto con la realidad, con la profesión, para nosotros era muy importante, y buscar esa formación que respondiera a las necesidades de los educadores sociales era muy importante. Entonces eso lo hemos vivido con mucha intensidad, nosotras y las personas que estábamos en ese proceso inicial. Y yo creo que eso marca, te lo crees". (E_PROF.2).

En esta línea, en las evaluaciones por parte del alumnado a menudo se mencionan los contenidos teóricos aprendidos, como veremos en el análisis posterior, ya que generalmente perciben la conexión entre estos y la profesión. Al mismo tiempo, valoran de forma muy positiva los talleres y/o charlas que se realizan con profesionales durante el cuatrimestre, ya que les permiten acercarse a la realidad de la profesión. Expresan el mismo sentimiento con los problemas tratados en la AIM, porque los consideran como problemas reales que pueden encontrar en el campo de actividad profesional y por lo tanto, completamente útiles e interesantes.

Si nos centramos expresamente en la metodología utilizada en módulo, según las evaluaciones, aunque gran parte del alumnado admite sentirse algo perdido en un comienzo, valoran de manera muy positiva el acercamiento que supone a esa realidad de la que hablábamos líneas atrás. Como explica una de las profesionales entrevistadas:

"Como son metodologías abiertas, al final la de caso está como más estructurada, es una metodología más pautada, pero la de problemas no, es super abierta, quiero decir que alumnado podía tirar de un hilo, y el otro tiraba de otro, y eso a la hora de tutorizar tiene su aquel, tiene su dificultad, porque primero no dominas todo lo que puede estar detrás de ese problema, a nivel legislativo, etc... y eso también nos lo teníamos que currar, porque detrás de cada problema podían aparecer un montón de subtemáticas distintas, pues dependiendo del hilo que tirara cada grupo, pues era la pera. Para eso te tienes que apoyar un poco y preguntar/comentar, y de esto que sabemos..." (E_PROF. 1).

Son conscientes de que los problemas trabajados podrían ser casos reales con los que se pueden encontrar en un futuro profesional y eso les motiva en su labor de desarrollo de la metodología planteada.

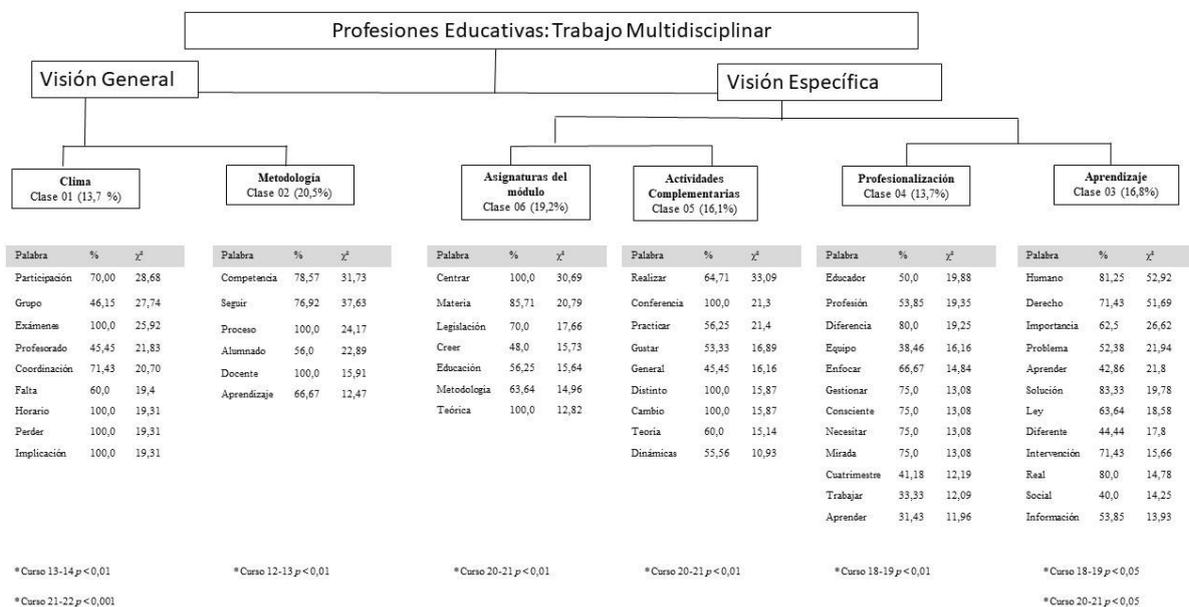
Una de las dificultades que mencionan las profesionales entrevistadas y que en las evaluaciones también se suele señalar en ocasiones, es la dificultad que supone para algunas personas el trabajar en equipo. A la larga generalmente se valora de manera positiva, pero a veces cuesta entrar y sentirse agusto en esta dinámica; “una de las dificultades no solo está en el profesorado, en alguno que fuera resistente a trabajar en equipo, que sí que había, me imagino que ahora también. Sino que había alumnado que prefería trabajar no en equipo, sino individual, porque no me acabo de entender con este/esta” (E_PROF.1).

Tras haber señalado los temas clave abordados en las entrevistas realizadas a continuación, pasamos a analizar las memorias de evaluación del módulo, para lo cual se ha utilizado el análisis lexical mediante el software Iramuteq (0.7 alpha 2).

En el análisis del Corpus, creado a partir de los informes de evaluación del módulo, se han comprobado las ocurrencias de las 7947 palabras, con una frecuencia media de tres palabras para cada forma se han identificado 1421 formas diferentes. Por lo tanto, el corpus se ha dividido en 732 contextos básicos. De ellos, 195 se han agrupado en clasificaciones descendentes de segmentos de texto de diferentes tamaños, indicando el grado de similitud de los temas. Por tanto, el análisis ha identificado las principales ideas reflejadas en los informes de evaluación de los distintos años.

Se han identificado dos grandes ejes (clusters/clases) que aparecen como grupo principal en el análisis del corpus de los informes. Por un lado, la visión general que tanto el alumnado y el profesorado tiene sobre el módulo (34,2% del contenido total), que incluye el clima (13,7%) y la metodología (20,5%). Por otro lado, la visión específica sobre el módulo (65,8 % del contenido total), que incluye a su vez las asignaturas del módulo (19,2%), las actividades complementarias (16,1%), la profesionalización (13,7%) y el aprendizaje (16,8%) (Figura 1).

Figura 1. Dendrograma de la Clasificación Jerárquica Descendente



Fuente: Elaboración propia.

La primera clase hace referencia al clima (13,75) que se crea en el aula. En esta clase destacan palabras como participación (χ²=28,68), grupo (χ²=27,74), exámenes (χ²=25,92), profesorado (χ²=21,83) o coordinación (χ²=20,70). En ella el alumnado destaca la falta de implicación y participación entre los compañeros/as “excesiva falta de implicación, falta de respeto cuando alguien habla” (Inf.Eva curso 13_14). Asimismo, ponen el foco en la necesidad de coordinación por parte del profesorado a la hora de demandar la

realización de trabajos para evitar el solapamiento en el tiempo de los mismos y evitar el estrés añadido “no teníamos claro las fechas de entrega ni los criterios de evaluación, también había algunas asignaturas en las que se contaba con un contenido demasiado académico y con poca perspectiva a la hora de acercarse al alumnado” (Inf.Eva. curso 20-21); “demasiados trabajos en las mismas fechas, el profesorado tiene que ser consciente de que tenemos 5 asignaturas y no solo la suya” (Inf.Eva. curso 18-19). Esta clase estuvo significativamente relacionada con el curso 13-14 ($p < 0,01$) y curso 21-22 ($p < 0,001$).

La clase dos denominadas metodologías (20,5%) hace referencia a la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) utilizada para la resolución de los problemas planteados al alumnado. Dentro de esta clase encontramos palabras como competencia ($\chi^2=31,72$), seguir ($\chi^2=37,63$), proceso ($\chi^2=24,17$), alumnado ($\chi^2=22,89$), docente ($\chi^2=15,91$) o aprendizaje ($\chi^2=12,47$). Así se menciona la autonomía que da esta metodología uniendolo con el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica “se promueve la capacidad de reflexión crítica, se promueve la autonomía, se permite el intercambio de ideas en el grupo grande, se valora positivamente el trabajo individual y la metodología ABP” (Inf.Eva. curso 16_17). Asimismo, el alumnado destaca las dificultades que encuentra en encaminar esta autonomía al grupo de trabajo “el alumnado hace una valoración positiva general de su trabajo, ahora bien, al entrar en detalles se encuentran las dificultades para una participación colectiva y colaborativa de todo el alumnado, así como algunas dificultades de comunicación interna en el grupo” (Inf.Eva curso 12-13). Del mismo modo, el profesorado hace hincapié en la necesidad de reforzar los pilares de la metodología trabajada para que el alumnado adquiera las competencias marcadas “que el profesorado conozca y sepa manejar la información recibida hasta el momento ha ayudado a seguir el proceso, pero sentimos que aún hemos de mejorar en la dinamización del grupo para que el aprendizaje sea profundo” (Inf.Eva. curso 12-13). Y reflexiona sobre la necesidad de trasladar la información de puesta en marcha de la metodología al profesorado novel que se incorpora al módulo y la necesidad también de creación de nuevos problemas “la metodología requiere de coordinación entre el equipo educativo, sobre todo con el profesorado que se incorpora nuevo al módulo, es necesario después de tantos años plantear nuevos problemas (Inf.Eva. curso 21_22). Esta clase estuvo significativamente relacionada con el curso 12-13 ($p < 0,01$).

En lo que respecta a la clase tres aprendizajes (16,8%) el alumnado destaca el aprendizaje adquirido de las diferentes asignaturas tras el trabajo multidisciplinar. en esta clase encontramos palabras como humano ($\chi^2=52,92$), derecho ($\chi^2=51,69$), importancia ($\chi^2=26,62$), problema ($\chi^2=21,94$) o aprender ($\chi^2=21,8$). La visibilización de la importancia de los derechos humanos y la toma de conciencia de su vulnerabilidad diaria destaca en el discurso del alumnado “personas implicadas en los derechos humanos hemos aprendido que condiciones hay que cumplir para protegernos apostando por la diversidad” (Inf.Eva. curso 20-21); colectivos a los que se les violan los derechos humanos y eso lo he aprendido en este cuatrimestre, qué hacer a la hora de realizar el trabajo AIM ante diferentes situaciones o qué soluciones se pueden dar ante un problema como este” (Inf.Eval. curso 18_19). Así, como la adquisición de destrezas a la hora de dar solución a diferentes problemas relacionados con la profesión desde una visión poliédrica “en este módulo dos hemos aprendido que los derechos humanos existen, ponerse en el lugar del otro como educador social y tener capacidades para hacer una buena intervención y aprender a desarrollarla” (Inf.Eva. curso 20_21). Esta clase estuvo significativamente relacionada con los cursos 18-19 y 20-21 ($p < 0,05$).

La clase cuatro relativa a la profesionalización (13,7%), refleja la importancia que adquiere el acercamiento al ámbito profesional de la educación social que se realiza a través tanto de la metodología como de las asignaturas que comprenden el módulo. En esta clase destacan palabras como educador ($\chi^2= 19,88$), profesión ($\chi^2=16,35$), diferencia ($\chi^2=19,25$), equipo ($\chi^2= 16,16$), enfocar ($\chi^2=14,84$). El alumnado pone el foco en la unión entre las diferentes asignaturas del módulo y la profesión “las asignaturas han ido enfocadas hacia el desarrollo de nuestra profesión ubicándonos desde una mirada como futuros educadores y educadoras, además con mayor intensidad que en el módulo anterior se ha potenciado el trabajo en equipo sobre todo aspectos de la propia profesión” (Inf.Eva. curso 20-21); “los conceptos y contenidos trabajados en las asignaturas se encuentran conectados con nuestra profesión futura” (Inf.Eva. curso 13_14). En esta misma línea, el alumnado subraya la importancia del trabajo en equipo como futuros educadores/as sociales “este cuatrimestre nos ha permitido ser conscientes de la importancia de trabajar en equipo además hemos aprendido algunas cuestiones a tener en cuenta como educadores sociales que son muy importantes para nuestra profesión” (Inf.Eva. curso 20_21). Asimismo, se pone el foco en el potencial de la escucha como herramienta metodológica “como futuros educadores y educadoras con mayor intensidad que en el módulo anterior se ha potenciado el trabajo en equipo sobre todo aspectos del propio profesional y de cómo debería

de actuar además de pensar de manera autónoma hemos aprendido a escuchar” (Inf.Eva. curso 20_21). Esta clase estuvo significativamente relacionada con el curso 18-19 ($p < 0,01$).

La clase cinco actividades complementarias (16,1%) hace referencia a todo el conjunto de actividades que desde las asignaturas que componen el módulo se han puesto en marcha a lo largo del cuatrimestre. En esta clase encontramos palabras como realizar ($\chi^2= 33,09$), conferencia ($\chi^2=21,3$), practicar ($\chi^2=21,4$), gustar ($\chi^2=16,89$), general ($\chi^2=16,16$) o distinto ($\chi^2=15,87$). El alumnado destaca el aprendizaje adquirido en las actividades complementarias (conferencias, teatros, jornadas...) y pone en valor dichas actividades a pesar de que en ocasiones les ha supuesto un esfuerzo y trabajo extra “en líneas generales el módulo nos ha servido para cambiar diferentes pensamientos que nos ha generado las actividades, aunque haya sido más trabajo el realizar distintos informes y trabajos grupales para las distintas asignaturas nos ha gustado mucho” (Inf.Eva. curso 20_21); “cara a las asignaturas en los trabajos también hemos aprendido a mirar la información y esto nos ha ayudado mucho en la aproximación a la realidad de las conferencias” (Inf.Eval. curso 18_19).

En esta misma línea, ponen en boga la importancia del acercamiento a la práctica profesional “aunque las asignaturas son bastante teóricas las dinámicas y actividades que componen las asignaturas del segundo módulo adquieren por primera vez en nuestro recorrido académico un matiz orientado en nuestros intereses” (Inf.Eva. curso 20_21). Esta clase estuvo significativamente relacionada con el curso 20-21 ($p < 0,01$).

Por último, la clase seis denominada asignaturas del módulo (19,2%) refleja la red que se crea entre las asignaturas que integran el módulo. En ella aparecen palabras como centrar ($\chi^2=30,69$), materia ($\chi^2=20,79$), legislación ($\chi^2=16,66$), creer ($\chi^2=15,73$) o educación ($\chi^2=15,64$). De este modo el alumnado agradece la realización de actividades prácticas realizadas conjuntamente en las asignaturas ligadas a la actividad multidisciplinar “creemos que las actividades prácticas han servido para entender las materias en consonancia con ello consideramos que los trabajos centrados en los ámbitos han sido interesantes ya que muchas veces las asignaturas hablan en general” (Inf.Eva. curso 20_21). Asimismo, remarcan la necesidad de equilibrar la parte teórica con la práctica en las asignaturas “creemos que deberían haber llevado a cabo más la metodología práctica y de trabajo en equipo de la que tanto hablan ya que muchas veces, aunque lo hemos hecho al final se centra en la teoría (Inf.Eva. curso 20_21). Esta clase estuvo significativamente relacionada con el curso 20-21 ($p < 0,01$).

A partir del Análisis Jerárquico Descendiente se ha realizado el Análisis Factorial de Correspondencia (AFC), el cual refuerza los resultados expuestos (Figura 2).

forma relevante al conocimiento sobre la Educación Superior en nuestro ámbito profesional, la Educación Social. En este sentido, nuestro trabajo se encuadra dentro de la propuesta por Paricio et al. (2019) sobre Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) realizada a partir del concepto Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) de Boyer (1990).

Del análisis realizado se puede deducir que, gran parte del éxito del módulo, radica en buena medida en la composición del equipo docente, que ya tenía una trayectoria previa de relación profesional y personal, experiencias y reflexiones previas compartidas (desde la diplomatura), una cultura de trabajo similar y un proyecto académico compartido (el planteamiento modular, un planteamiento de trabajo colaborativo, para desarrollar el razonamiento crítico con el alumnado). A partir de esta base, recibiendo formación en metodologías activas, trabajando y discutiendo mucho dentro del equipo, consiguieron poner en marcha un módulo que siempre ha funcionado correctamente tal y como lo muestran las evaluaciones.

Por otro lado, el análisis realizado nos confirma que la metodología ABP acerca al alumnado a la realidad de la profesión de la educación social y esto es gratamente valorado por parte tanto de estos, como por parte del profesorado, que además ve claramente el potencial de esta metodología ABP a la hora de desarrollar las competencias planteadas en el módulo (Restrepo, 2005). Como hemos señalado anteriormente, el hecho de que el Colegio de Educadoras y Educadores del País Vasco estuviera implicado en la puesta en marcha del grado de educación social (Lopez i Zagirre & Quetglas, 2014), supone una apuesta clara por acercar el mundo académico a la realidad de la profesión de la educación social, una realidad que como hemos observado en el análisis, es valorada positivamente por el alumnado.

Por último y como mejora para el módulo, el equipo docente se encuentra ante dos retos. Por un lado, la necesidad de actualizar los problemas con los que se trabaja a través de la metodología ABP, y que próximamente se atenderá con la colaboración del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco, en concreto, con la Comisión de Ética y Deontología del mismo. Por otro lado, el equipo docente debe hacer especial hincapié en la mejora de la coordinación en aras a aligerar la carga de trabajo del alumnado a través por ejemplo de la propuesta de trabajos compartidos entre las diferentes asignaturas, respecto a lo cual ya se han comenzado a establecer las primeras bases.

Agradecimientos

Las autoras queremos agradecer a todas las personas, profesorado y alumnado, que han participado activamente en este módulo a lo largo de estos años, pero sobre todo reconocer el trabajo realizado por el primer equipo docente compuesto por: J. Alonso, M. Arandia, V. González, P. Ruiz de Gauna y T. Hornilla. Asimismo, este trabajo no se hubiera podido realizar sin el apoyo de los grupos de investigación consolidados del Gobierno Vasco a los que pertenecemos, a saber, KideON (IT-1475-22) e Ikasgarai (IT-1637-22).

Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 77-88.
- Amez, A., Arandia, M., Apodaca, P., Ávila, A., Echevarría, M. A., Fernandez, L., Gogeaskoetxea, A., Gonzalez, V., Larrazabal, L., Maguregi, G., Martínez, I., Otaño, J., Uriarte, J., Uskola, A. & Vasconcelos, M. (2008). Mirando al futuro de la formación inicial en Educación Social: pinceladas sobre un proceso colaborativo entre universidad y el sector profesional. *Gizaberri*, 1, 13-16.
- Arandia, M. & Fernandez, I. (2012). ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Arandia, M., Cruz, E., Alonso, I. & Fernández, B. (2014). La incorporación de la voz del alumnado en el desarrollo de una estructura curricular modular. La experiencia del grado de educación social en la UPV-EHU. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 215-236.
- Alonso, I. (2015). Cambios en la identidad y cultura docente en procesos de innovación educativa en la Educación Superior. Estudio de un caso [Tesis]. Leioa: UPV/EHU.
- Berciano, A, Bilbao, B., Ezkurdia, G., Gutiérrez, G. & Díaz, J. (2011). Una nueva experiencia docente en Magisterio. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional. La autogestión del aprendizaje, Barcelona. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3693/242.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boyer, E. L. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* (PDF), Washington DC: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Camargo, B. V. y Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 21(2), 513-518. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative research*, 9(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Graaff, E. & Kolmos, A. (eds.) (2007). *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering.* Róterdam: SensePublishers
- Idoiaga, N., Gil De Montes, L. & Valencia, J. F. (2015). Communication and representation of risk in health crises: The influence of framing and group identity. *Revista De Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 31(1), 59-74. doi: <https://10.1080/02134748.2015.1101313>
- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O. & Idoiaga, N. (2019a). Emozioak unibertsitateko ikasketa prozesuen ardatz: Lehen Hezkuntzako Graduaren kasua. *Tantak*, 31(1), 177-194.
- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso, O. & Idoiaga, N. (2019b). El alumnado del Grado de Educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XX1*, 23(1), 197-220.
- López i Zaguire, R. & Quetglas, B. (2014). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *RES*, 19. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=381> [Consultado: 09/04/2020].
- Molina, F., Casado Gual, N., & Stončikaitė, I. (2018). University stakeholders, intergenerational relationships and lifelong learning: a European case study. *Educational Gerontology*, 12(44), 744-752.
- Morales, P. & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, *Theoria*, 13 (1), 145-157.
- Paricio, J., Fernández, A. & Fernández, I. (eds.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación.* Madrid: Narcea Ediciones.
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode «ALCESTE». *SEMIOTICA-LA HAYE THEN BERLIN*, 147(1/4), 389-420.
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte-Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology*, 13(1), 53-90.
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. *JADT*, 557-569. <https://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt1998nice.pdf>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos.* Madrid. CIS.

EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL ANTE EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DE UNA BUENA DOCENCIA

- Villa, A. (coord.) (2004). Libro Blanco Título de grado en Pedagogía y Educación social. Madrid: ANECA. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos> [Consultado: 09/04/2020].
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones.
- Baynes, T. D. (2019). *More than a spasm, less than a sign: Queer masculinity in American visual culture, 1915-1955*. [Doctoral Thesis] The University of Western Ontario. Electronic Thesis and Dissertation Repository, 6238. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6238>