

Fecha de entrada: 30-10-2012
Fecha de aceptación:26-12-2012

Innovación curricular en los grados de maestro¹ en la Facultad HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea): la materia Educación Intercultural y Educación en Valores

Curricular innovation at the Teacher Training degree of the Faculty of HUHEZI (Mondragon University): Multicultural education and values education subject area

Amelia Barquín
Nerea Alzola Maiztegi
Monika Madinabeitia Medrano
Universidad de Mondragón, España

Resumen

Este artículo tiene por objeto narrar la experiencia de innovación curricular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea, concretada en la creación y desarrollo de la materia denominada *Educación intercultural y educación en valores* de los grados de maestro (Grado de Educación Primaria y Grado de Educación Infantil).

En el texto se contextualiza la experiencia en el marco cooperativo del grupo Mondragón, se describen las claves y el proceso institucional y comunitario del proyecto educativo de la facultad HUHEZI y se narra el desarrollo de la materia y su evolución desde su inicio en la Diplomatura de Magisterio en el curso 2005-2006 hasta el curso 2012-2013 en los Grado de maestro.

El núcleo del artículo consiste en la exposición de la organización de dicha materia, la metodología que utiliza, los foros de participación y formación de su profesorado, la dinámica constante de diseño, aplicación, valoración y mejora y la interdisciplinariedad, elementos representativos de la aplicación del proyecto educativo en la facultad HUHEZI. Asimismo se apuntan algunas dificultades y retos, como el difícil equilibrio entre la interdisciplinariedad de las materias y la constitución de los equipos docentes o el equilibrio entre los métodos de participación democráticos y el rigor académico y epistemológico necesarios en las áreas de la enseñanza universitaria, además de las serias consecuencias de las actuales dificultades económicas, de los vaivenes políticos y de los rápidos cambios socio-culturales.

Palabras clave: Docencia universitaria;Innovación curricular;Formación del profesorado;Metodología activa;Compromiso social universitario.

Abstract

The aim of this article is to expose the emprise in curricular innovation of the Faculty of Humanities and Education (HUHEZI) at Mondragon University. This experience will be illustrated through the subject *Cross-cultural Education and Values Education* of the Teacher Training Degree (Infant and Primary Education Degrees).

The practice described is located within the cooperative framework of Grupo Mondragón. This paper explains the keys and the institutional and collective process of the education project at HUHEZI. It portrays the development and the evolution of the subject afore mentioned from its early start (Teacher Training Degree in the academic year 2005-2006) to nowadays (2012- 2013).

The core of the paper is the exposition of the organization of this subject, its methodology, participation means, staff training, its ongoing design, application, evaluation and the improvement of its cross-curricular perspective – all of which represent the main ingredients of the educational project of HUHEZI. Difficulties and challenges are also described, such as the need to balance the democratic means of participation with the academic and epistemological disciplines. The current financial struggle, the constant political alterations and the sudden socio-cultural changes are some other challenges to be faced.

Key words: Higher Education; Curricular innovation; Teacher training; Active methodology; Social commitment of the university.

Introducción

Nos proponemos en este artículo exponer una experiencia de innovación curricular realizada en la facultad HUHEZI (acrónimo en euskera de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) de Mondragon Unibertsitatea (MU). El campus universitario está situado en varias localidades de Gipuzkoa y la facultad HUHEZI se encuentra en las poblaciones de Aretxabaleta y Eskoriatza. En este artículo nos centraremos en una experiencia concreta que resulta representativa del proceso de innovación realizado en dicha facultad: la creación y desarrollo de la materia de los grados de maestro denominada *Educación intercultural y educación en valores*.

La experiencia tiene un conjunto de características que la dotan de interés:

- Forma parte de un proceso de innovación curricular que se diseñó e implementó en toda la facultad a lo largo de varios años y que se encuentra hoy plenamente asentado, aunque siempre en fase de revisión. No es, por tanto, una experiencia aislada o particular sino parte de un complejo sistema, donde cobra su sentido.
- El mencionado proceso de innovación se convirtió de facto en el proceso de construcción del proyecto educativo de la facultad. Se trata del proyecto educativo denominado *Mendeberry* (en castellano “Nuevo siglo”), que con sus valores, objetivos y líneas organizativas y metodológicas impregna la actividad de todo el profesorado y de todas las materias. El proceso compartido de construcción explica que esté plenamente vigente en la vida diaria de la organización. Precisamente ese nivel de implementación institucional hace de él una experiencia poco frecuente e innovadora en el mundo universitario.

Se trata de una facultad relativamente pequeña (a día de hoy tiene 1.355 alumnos y 60 profesores a jornada plena o casi plena y 20 profesores colaboradores y ofrece los grados de Maestro, Comunicación Audiovisual y

varios másteres y títulos propios). Se puede pensar que sus reducidas dimensiones facilitaron en su momento el proceso de renovación curricular. Sin embargo, conviene indicar que el proceso de renovación curricular se llevó a cabo al mismo tiempo en toda la universidad. Efectivamente, Mondragon Unibertsitatea puso en marcha en el curso 2003-2004 el proceso Mendeberrri en todos sus estudios.

- Mondragon Unibertsitatea es, por otra parte, una universidad cooperativa: se trata de una organización cooperativa perteneciente al Grupo Mondragón, enraizado en el tejido industrial de Gipuzkoa. Los valores y características del grupo son coherentes con la experiencia de innovación a la que nos referimos; mencionaremos, entre ellos la organización democrática, la participación en la gestión, la intercooperación y la transformación social (Altuna 2008). Para Arizmendiarieta (1915-1976), iniciador de la experiencia cooperativa de Mondragón el ideal del cooperativismo suponía la transformación de la comunidad y la construcción de una nueva sociedad, entendiendo el trabajo, la cooperación y la comunidad al servicio de la dignidad de la persona (Altuna, 2008: 359).
- La materia *Educación intercultural y educación en valores*, que fue en su área una materia pionera en la universidad vasca, se vio también concernida por este proceso. Supuso, por un lado, la unión de dos asignaturas anteriores, que se dejan ver en el propio nombre de la materia. Pero su interdisciplinariedad abarca también otros aspectos, como vamos a ver más adelante. Otras características de esta y del resto de las materias pueden resultar de interés: es el caso de la gestión por equipos docentes interdisciplinares y la coordinación permanente a varios niveles.

Explicaremos aquí la génesis, el desarrollo y la gestión de esta materia, así como los retos que tiene ante sí en la actualidad. Las autoras de este texto somos docentes en dicha materia, a la vez que investigadoras del equipo Elea, entre cuyos campos están la educación intercultural y la educación en valoresⁱⁱ. Nuestro propósito es poner el foco en esta materia como ejemplo de la organización, la dinámica y la metodología del Grado de Maestro en HUHEZI en el curso 2012-2013.

La materia está compuesta por seis secuencias y cada una de ellas refleja las características de dicha materia y del proyecto educativo general. Explicaremos una de las secuencias como ejemplo de esta realidad.

El proceso de innovación en Mondragon Unibertsitatea y en la facultad HUHEZI

Como hemos señalado, la Facultad HUHEZI, como parte de Mondragon Unibertsitatea, pertenece a la experiencia cooperativa del Grupo Mondragón. Su titularidad, su organización interna, vocación y valores fundamentales son los del cooperativismo. Las bases de nuestra comunidad educativa son, entre otras, la organización democrática, la horizontalidad de los órganos de gestión, la solidaridad, la perspectiva social, la

justicia, el trabajo en grupo cooperativo y la importancia que se concede a cada persona y su desarrolloⁱⁱⁱ.

En este contexto, en el curso 2000-2001 comenzó el proceso de renovación curricular denominado Mendeberry en Mondragon Unibertsitatea, y su implementación en el curso 2003-2004. La siguiente reflexión de Delors muestra el espíritu con el que se inició dicho proceso:

“Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996: 95).

Arregi, Bilbatua y Sagasta se refieren también a ese mundo cambiante al identificar las claves que caracterizan el proyecto de innovación Mendeberry:

“Un mundo en permanente cambio exige una educación general amplia, pero también una educación especializada y, al mismo tiempo, interdisciplinar, centrada en competencias y aptitudes para que las personas puedan vivir en situaciones diversas y puedan cambiar de actividad. Se hace necesario, por tanto, reformular los planes de estudios para posibilitar la introducción de nuevos contenidos y nuevas formas de organizarlos. La adaptación a un mundo cambiante exige, asimismo, la utilización de metodologías que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad, que favorezcan el desarrollo de la capacidad de analizar los problemas de la sociedad, al objeto de aportar soluciones, y de asumir responsabilidades sociales” (Arregi, Bilbatua y Sagasta, 2004: 111).

Partiendo de estas premisas se llevó a cabo el proceso que supuso la reelaboración del perfil profesional de las distintas titulaciones, el rediseño del currículum y la implementación del nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el diseño de los nuevos planes de estudios se tuvieron en cuenta los muchos años de experiencia formativa ofrecida en HUHEZI, tanto en formación inicial como en formación continua, y la práctica de trabajo con las escuelas y organizaciones culturales y sociales. Durante el proceso se analizaron en la facultad diversas experiencias educativas innovadoras (universitarias, escolares, de educación de adultos o de asociaciones sociales o culturales). Estas referencias sirvieron, sobre todo, para definir el perfil profesional y para detectar necesidades y retos en la formación de los maestros. Como ejemplo señalaremos que se realizaron entrevistas con más de veinticinco profesionales de la educación, sobre todo con educadores de infantil, primaria y de asociaciones culturales y sociales. Además, un grupo de profesores de MU llevaron a cabo visitas a las universidades reconocidas en el área de la innovación universitaria, como Aalborg (Dinamarca), Maastricht (Holanda) y Politécnica de Monterrey (Mexico), con objeto de conocer directamente su experiencia. Asimismo profesores de las universidades de Maastrich y Aalborg ofrecieron información y formación en HUHEZI sobre su filosofía pedagógica y la organización de los estudios en sus centros.

La aportación que recibimos de estas universidades y de diversos profesores expertos de otros organismos fue principalmente metodológica. Así para el trabajo basado en la resolución de problemas adaptamos el modelo de la universidad de Maastricht (Schmidt, 1983; 1993). Para la metodología basada en casos tuvimos en cuenta diferentes modelos (Wassermann, 1994; Mauri, Coll, Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2004). En cuanto al aprendizaje por proyectos interdisciplinares, utilizamos como referencia fundamental el modelo de la Universidad de Aalborg (Rosenorn, 2003; Kolmos, 2004).

A partir del inicio de la implementación del proyecto Mendeberry, y gracias al proceso de preparación realizado durante los tres años anteriores, se llevó a cabo la transformación de un currículum basado principalmente en contenidos a otro basado en competencias, centrado en el alumno. A continuación indicamos los principios que han orientado el proyecto Mendeberry:

- En las distintas materias del currículum se pretende situar al alumno ante la complejidad de la realidad (sea esa realidad el niño, el espacio escolar, la sociedad, la diversidad y la desigualdad social o cultural); es decir, se promueve la conciencia de la necesidad de realizar conexiones entre diversos saberes, diferentes puntos de vista, diversas fuentes, etc. La interdisciplinariedad que supone un trabajo coordinado tanto en la materia como entre materias resulta por ello de gran valor y un ejemplo para el alumnado. Por otra parte, desde la experiencia de HUHEZI podemos decir que el trabajar en equipos complejos y diversos, aunque no sea sencillo y los procesos necesiten más tiempo, resulta beneficioso para cada profesor, por las aportaciones compartidas desde las disciplinas dentro de cada equipo y por la exigencia de dar cuenta y negociar propuestas epistemológicas y didácticas.
- Como explican Lodeiro y Alzola (2012), el grado en su conjunto tiene esta perspectiva interdisciplinar. A este respecto, podemos distinguir tres tipos de materias. Por un lado las troncales o comunes, en las que la interdisciplinariedad se cuida especialmente. Es el caso, por ejemplo, de materias como *Funciones y retos de la educación* o *Educación intercultural y educación en valores*. En segundo lugar están las materias dedicadas a las didácticas específicas, que se centran en las competencias de un saber y sus propuestas de enseñanza-aprendizaje. En estos casos se produce una coordinación entre dos o tres materias, como ocurre por ejemplo entre *Didáctica de la lengua oral* y *Didáctica de la lengua escrita y literatura*. Por último están las materias situadas en los últimos años del grado, que exigen una recogida y una aportación de los distintos saberes y competencias desarrollados en los tres primeros años de formación. Es el caso de *Perspectiva globalizadora e integradora* o el *Trabajo de fin de grado* o de *Actividades socio-culturales*, donde el alumnado entra en relación con instituciones u organismos sociales y culturales y realiza un proyecto de interés socio-educativo o cultural.
- Para que el aprendizaje sea significativo, la implicación del aprendiz debe ser integral: el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo debe basarse en los

conocimientos previos del alumnado, debe tener también en cuenta las representaciones, afectos y valores de éste. Por lo tanto, en cada materia o grupo de materias, interesa que el profesorado se acerque a la compleja realidad del alumnado ante cada tema: su pensamiento, sus preocupaciones, sus expectativas, sus emociones, etc.

- Es claro que el aprendizaje es un proceso social o comunitario. A pesar de que el proceso de aprendizaje es personal puesto que lo realiza cada cual, los nuevos conocimientos se construyen en y mediante un contexto social. Para ello es imprescindible la solidaridad, una actitud de no exclusión entre los miembros del grupo de alumnos y el desarrollo de conductas favorables a la cooperación. De ahí la importancia de crear un clima apropiado para que cada persona pueda realizar su aportación a esa construcción comunitaria.
- La planificación está orientada para que el protagonista del proceso de aprendizaje sea el alumno. Conforme a esta premisa, los profesores son los expertos y asimismo los compañeros de viaje que ayudan al alumno a avanzar en la a veces necesaria deconstrucción y en la construcción o reconstrucción de su itinerario personal y profesional. Para que ello ocurra, el profesor debe contribuir a crear un ambiente de confianza y debe creer en el alumnado y en su capacidad de aprendizaje y de cambio.

En la actualidad se está llevando a cabo una revisión y actualización del proyecto educativo en la facultad HUHEZI. Tras diez años desde el inicio de la implementación de dicho proyecto y tras este periodo de formación del profesorado universitario y de reflexión sobre las prácticas realizadas, se considera que es el momento adecuado para abordar de nuevo el proyecto desde un punto global.

Efectivamente, en el curso 2012-2013 se ha puesto en marcha un proceso de diagnóstico del proyecto educativo, proceso en el que participarán los distintos equipos coordinadores de titulaciones (grados, postgrados, doctorado, dirección, etc.), el profesorado y el alumnado. Una vez realizado el diagnóstico, se marcarán las prioridades de acción y se consensuará un texto que constituirá el proyecto educativo para los próximos años.

Es importante señalar que en esta revisión no se pone en duda la filosofía que sustenta el proyecto y que responde a las señas de identidad de la facultad que se nombran a continuación^{iv}:

- Desarrollo de valores cooperativos: justicia, solidaridad, responsabilidad y cooperación.
- Desarrollo de las siguientes competencias transversales, establecidas como tales para todo el conjunto de MU: trabajo en equipo y liderazgo, comunicación eficaz, aprender a aprender, visión global y gestión de conflictos^v.
- Creación de una comunidad universitaria en la que la organización de los procesos de aprendizaje y de participación tiene en cuenta el desarrollo personal y colectivo.

- Consideración del aprendizaje como desarrollo personal, comunitario y como servicio a la sociedad.
- Creación de una comunidad constantemente abierta a distintas culturas, conocimientos, lenguas, redes y formas de comunicación.
- Gestión adecuada de contextos plurilingües.
- Formación en las nuevas tecnologías.

Por otra parte, es importante señalar que en la etapa actual nos enfrentamos a cambios importantes que inciden en el día a día de la facultad. Mientras que la ratio de alumnos por grupo con la que se comenzó a implementar el proyecto Mendeberry era de 18 como máximo, en la actualidad, debido a factores de carácter económico, ha aumentado hasta la treintena de alumnos por aula. Este hecho, evidentemente, tiene repercusiones y obliga a realizar ajustes en la metodología y en la organización, siempre con el reto de no renunciar a los principios que hemos expuesto.

De signo positivo es otro cambio que se ha hecho notar en los últimos años: la creación y el fortalecimiento de grupos de investigación en HUHEZI y la relación entre investigación y docencia. Los procesos de enseñanza/aprendizaje de la propia facultad constituyen una de las áreas de investigación de estos grupos, a la vez que los resultados de la investigación en esta área y otras se incorporan a la enseñanza en las materias pertinentes.

Un ejemplo de innovación curricular: la materia *Educación intercultural y educación en valores*

El proyecto educativo es un referente consensuado que sirve de brújula para la actividad de todos los participantes de la comunidad universitaria y que debe ser tener presencia en la toma de decisiones: la elección de la metodología, la organización de las sesiones, la planificación de las materias y su coordinación, la participación, etc. Sólo en la práctica podemos evaluar la fidelidad al proyecto, es decir, la cercanía o la distancia entre el proyecto y la realidad, e identificar los retos y los espacios de mejora.

Nos proponemos ahora exponer cómo se encarna este proyecto en la materia *Educación intercultural y educación en valores*, de 6 ECTS, perteneciente al área de conocimiento *Escuela y sociedad*^{vi}.

Fundamentos de la materia

A partir del 2002, cuando empieza a percibirse con fuerza el fenómeno de la inmigración en Euskadi, llega hasta la facultad HUHEZI la preocupación de muchos docentes y centros escolares, que acuden en busca de información y respuestas. Efectivamente, la escolarización del alumnado inmigrante estaba creando situaciones no conocidas hasta el momento: escolarización tardía, matriculación a lo largo del curso, mayor movilidad escolar, desconocimiento de las lenguas de la escuela, bagaje curricular distinto del local, actitudes racistas y clasistas por parte de miembros

autóctonos de la comunidad escolar... Desde distintas instancias se pide ayuda y formación para afrontar las nuevas situaciones.

Pero esta formación no debía ser únicamente para el profesorado en ejercicio; la facultad HUHEZI se planteó entonces la necesidad de preparar a los futuros maestros para los siguientes objetivos:

- Llevar a cabo como profesionales la atención pedagógica al alumnado de origen inmigrante, como parte de la diversidad presente en las aulas y en los centros.
- Desarrollar un conjunto de competencias sociales y emocionales que permitan vivir y actuar como ciudadanos responsables en un entorno multicultural o plural, competencias que ha de desarrollar el docente en primer lugar (el alumnado de la facultad en este caso), para luego impulsarlas dentro el aula.
- Desarrollar un conjunto de valores básicos para la ciudadanía global, así como valores éticos básicos para la construcción de una sociedad más justa. También en este caso se trata de valores que ha de desarrollar el alumnado de la facultad, para poder en el futuro impulsarlos en el aula.

Como señala Morín, los problemas complejos de las sociedades actuales exigen una forma compleja de conocer, un modo complejo de pensar: “Seule une pensée complexe peut nous armer pour préparer la métamorphose à la fois sociale, individuelle et anthropologique” (Morín, 2011: 148). Así, en el marco del proyecto Mendeberry y, a su vez, en el marco del núcleo de conocimiento *Escuela y sociedad*, nos planteamos hace diez años que, para ofrecer esa formación, se necesitaba, por una parte, la aportación de distintos saberes, es decir, del conocimiento de especialistas de distintos campos y, por otra, se requería un profesorado preocupado por los aspectos sociales y los planteamientos éticos con respecto a la realidad y al ser humano.

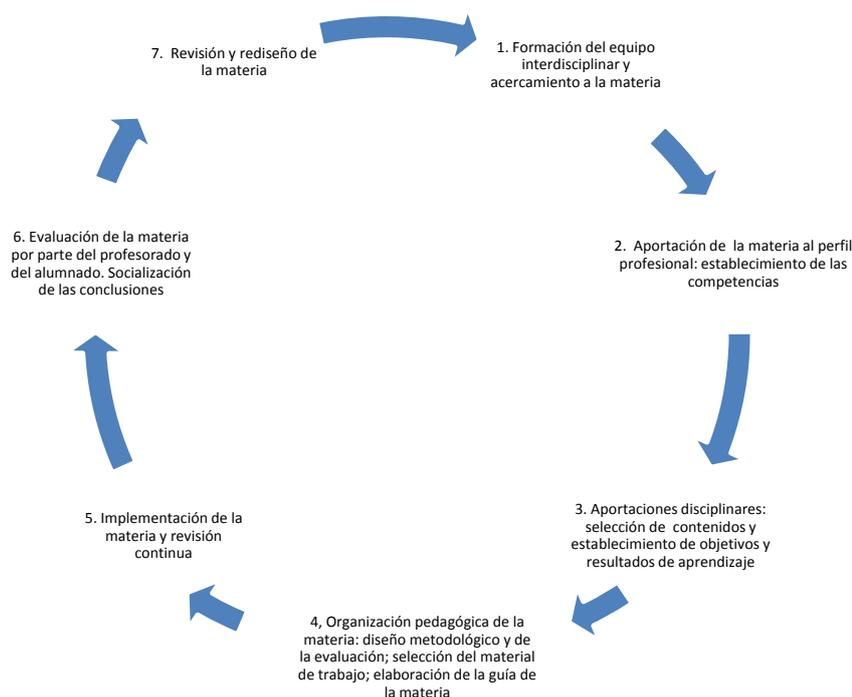
Creación de la materia

En el curso 2004-2005 se diseñó en la facultad la materia denominada *Educación para la ciudadanía* (7,5 créditos), de carácter interdisciplinar, que, como ya hemos indicado, reunía dos asignaturas del anterior plan de estudios: *Educación intercultural* (4,5 créditos) y *Educación en valores* (3 créditos). Se empezó a impartir en los estudios de magisterio –entonces diplomatura, con una duración de tres años– en el curso 2005-2006. Dicha materia se convirtió, además, en la base para los cursos de formación continua del profesorado que se han llevado a cabo en muchas escuelas de la CAV durante los últimos ocho años.

En la facultad HUHEZI el paso de diplomatura a grado según directrices europeas comenzó en el curso 2009-2010: en los nuevos planes la materia que nos ocupa pasó a denominarse *Educación intercultural y educación en valores* y fue objeto de algunos cambios sustanciales. El proceso permitió introducir mejoras en el diseño y el enfoque. Del surgimiento de la materia y de los cambios más relevantes durante su recorrido vamos a hablar a continuación.

El diseño y creación de cada materia queda en manos de un equipo de profesores, que son en principio quienes la impartirán en el futuro, aunque a lo largo del tiempo se producen, lógicamente, cambios en esos equipos. En el caso que nos ocupa, en el año 2003 se formó un equipo multidisciplinar que luego también participaría en la docencia directa: expertos en interculturalidad y plurilingüismo, en el análisis de los fenómenos sociales y culturales, en la formación ética y en movimientos sociales y de cooperación. El carácter multidisciplinar del equipo facilitó el acercamiento a la materia desde distintas disciplinas y promovió el debate y la pluralidad en las aportaciones.

El equipo estableció el conjunto de competencias cuyo desarrollo pretendía impulsar entre el alumnado y tomó decisiones en lo referente a los contenidos, la metodología, el material de consulta, las actividades de aprendizaje y el seguimiento y evaluación. La materia se diseñó siguiendo el proceso establecido en el proyecto Mendeberry para la elaboración de todas las materias de la titulación. El siguiente esquema resume las fases de elaboración:



Fuente: elaboración propia basada en Sagasta & Bilbatua (2006: 96)

Figura n. 1. Fases de elaboración de una materia en Mendeberry.

Para dar una idea más certera del carácter de la materia, indicaremos que su temario actual es el siguiente:

- El fenómeno migratorio: contexto, procesos de adaptación y factores
- La educación intercultural

- La gestión de las lenguas
- El fenómeno religioso
- Educación para la ciudadanía global I
- Educación para la ciudadanía global II

Este temario, vigente en el curso académico 2012-2013, es el producto de una revisión y reelaboración continuas. Aunque no está lejos del temario original^{vii}, algunos de los temas han visto cambiar su contenido en aspectos importantes. Como gráfico ejemplo señalaremos que la creación de la asignatura *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* en la educación primaria y secundaria (según el Real Decreto 1631/2006) tuvo repercusión en la materia que nos ocupa, que recogió esa realidad entre los contenidos del sexto tema. Naturalmente, también la reciente eliminación de esta asignatura por el ministro de educación José Ignacio Wert ha supuesto la necesidad de realizar transformaciones en el mencionado tema, aunque permanecen sus contenidos principales. Asimismo a lo largo del tiempo se han producido cambios en el orden de las cuestiones tratadas y, naturalmente, en la selección de los materiales de trabajo del alumnado, que se van actualizando constantemente.

Aspectos metodológicos

En cuanto a la metodología de la materia, la resolución de casos es una de las estrategias metodológicas principales para el aprendizaje en cada una de las secuencias. La materia tiene un caso central, una situación de aula compleja, para cuya resolución o tratamiento están pensados todos los *inputs* o fuentes sobre los que el alumnado tendrá que trabajar a lo largo de los seis temas: textos (artículos académicos, capítulos de libro, artículos de prensa...), películas, vídeos, conferencias, trabajo de campo, sesiones prácticas y de debate, participación en foros y sesiones de tutoría. Efectivamente, en ese caso general se plantea un conjunto de cuestiones que se irán abordando a lo largo de los seis temas o secuencias. En cada una de esas secuencias, por su parte, se usan casos más breves, cada uno de ellos en relación con el tema concreto en que se sitúa.

En general todas las secuencias están compuestas por cuatro sesiones de dos horas y cuarto cada una, distribuidas a lo largo de dos semanas. Cada una de las secuencias se lleva a cabo según el ciclo pedagógico básico característico del proyecto educativo Mendeberry, ciclo que consta de tres momentos:

- 1) En primer lugar, exploración conjunta de creencias, representaciones y conocimientos previos sobre el tema de la secuencia.
- 2) A continuación trabajo del alumnado –personal y en grupo– en torno a diversos *inputs* (corpus de textos escritos, documentos audiovisuales, conferencias, trabajo de campo, etc.). En este proceso el alumnado también se ejercita en la comprensión de textos, en la resolución de casos y en el uso adecuado de los recursos lingüísticos. Esta es la fase más prolongada.
- 3) Para terminar, la realización de un producto en el que el alumnado aplica los conocimientos adquiridos. El producto es, generalmente, la resolución de un caso y unas veces se lleva a cabo de manera individual y otras de manera

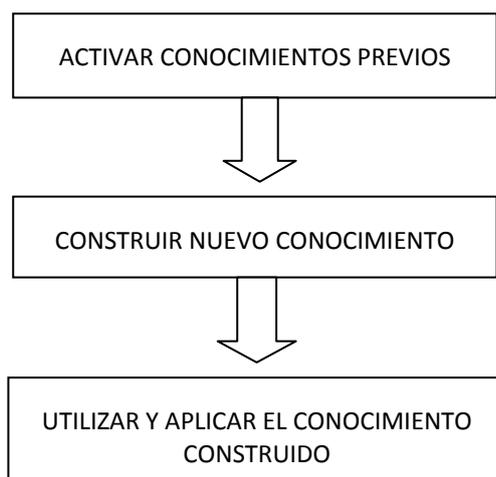
grupal. En cualquier caso el alumnado debe proponer el tratamiento adecuado a una situación concreta que se produce en la escuela.

Esta organización de la secuencia es el resultado de una evolución a lo largo del recorrido de la materia. En los primeros años de su implementación, se planteaba un caso al principio de la secuencia (más de acuerdo con las fuentes metodológicas citadas en la introducción); actualmente el caso se presenta y se resuelve al final de la secuencia.

La última sesión permite comprobar si el alumnado ha trabajado de manera rigurosa con los materiales seleccionados en relación con el tema y si utiliza adecuadamente los conceptos y el conocimiento adquiridos. Tanto si se trata de una respuesta formulada de manera individual y por escrito, como si se trata de una respuesta realizada en grupo y presentada de modo oral en la clase, el profesorado valora la profundidad y la idoneidad con la que el alumnado responde al ejercicio práctico. Este ejercicio también sirve para aclarar conceptos e incluso expresar el posible cambio en las propias creencias, representaciones y actitudes que los alumnos hayan experimentado durante el desarrollo del tema.

Este es precisamente uno de los retos de la materia: que el alumnado construya conocimiento y lo utilice a la hora de responder a los casos planteados y no exprese sin más un discurso únicamente basado en sus propias percepciones, opiniones y anécdotas –tendencia que es frecuente al principio de la materia. Para lograr este objetivo se ponen en marcha diferentes estrategias que sería largo explicar aquí; señalaremos únicamente que la respuesta al primer caso se contempla como fase instructiva para desarrollar las técnicas adecuadas y evitar el discurso no fundamentado en las fuentes trabajadas.

Como hemos señalado, cada uno de los temas constituye una secuencia didáctica que, de una forma muy simplificada, responde a este esquema:



Fuente: elaboración propia

Figura n. 2. Esquema de la secuencia didáctica

Como en el resto de materias, el equipo elaboró la guía de esta materia, tanto para el profesorado como para el alumnado; guía que, aunque ha ido reflejando los cambios llevados a cabo en la materia, se mantiene igual en lo esencial. En la guía se recogen los siguientes apartados: la presentación del equipo docente, la introducción a la materia, las competencias generales y profesionales, el desarrollo de cada tema (objetivos y resultados de aprendizaje, la bibliografía, tanto obligatoria como complementaria, sesiones y horario), los criterios de evaluación y el caso complejo que vertebraba toda la materia.

En esta descripción de la materia que acabamos de realizar, hemos ido señalando ya algunos cambios que se han producido a lo largo de su recorrido. Señalaremos ahora brevemente algunos otros cambios que creemos relevantes.

Otros cambios en la materia

La materia, que se cursaba en el segundo semestre del tercer y último curso en la diplomatura de magisterio, se cursa ahora en el primer semestre de segundo curso del grado. Concretamente transcurre desde septiembre hasta febrero, con un intervalo de dos meses en el que los alumnos realizan sus prácticas en diferentes centros educativos –intervalo que se aprovecha, para, entre otras tareas, que el alumnado realice un trabajo de observación y extraiga conclusiones sobre la calidad de la educación intercultural en el centro de prácticas.

Como es sabido, los criterios establecidos por Bolonia suponen que el 40% de la materia se lleva a cabo de manera presencial mientras que el 60% restante es de carácter no presencial. La materia prevé que una buena parte de la construcción del conocimiento debe ser realizada por el alumnado en ese tiempo no presencial; hará para ello tareas de observación, investigación, lectura y reflexión individual y en grupo.

Uno de los cambios más significativos y positivos del nuevo diseño es que la materia dispone de más tiempo para el desarrollo de cada tema. Mientras que en sus primeros años se impartía a lo largo de seis semanas, de gran intensidad, durante las cuales el alumnado debía dedicar su tiempo y esfuerzo casi en exclusividad a esta materia, en la actualidad la materia abarca doce semanas y cada tema puede desarrollarse a lo largo de dos semanas, con dos sesiones por semana de dos horas y cuarto cada una, tal y como ya hemos indicado. Esto permite trabajar más pausadamente y afianzar la reflexión.

La guía de la materia, que permanece invariable en lo esencial, en la actualidad se va cargando tema a tema en la plataforma Moodle. Por su parte, los alumnos siguen adquiriendo en fotocopia el compendio de textos seleccionado por el equipo docente, pero hoy en día son cada vez más numerosas las fuentes de carácter audiovisual en esta y en todas las materias (documentales, noticias on-line, cortos, películas, extractos de programas de televisión, etc.).

Tal y como hemos señalado anteriormente, un cambio importante que se ha producido en estos últimos años ha sido el incremento en casi el doble del número de alumnos por clase, hasta llegar a la treintena. Este incremento dificulta el seguimiento personal de cada uno de ellos y su participación en las sesiones de aula, aunque hasta el momento no ha constituido un obstáculo insalvable para el uso de la metodología

descrita en este artículo, gracias sobre todo a la implicación y motivación del profesorado.

En el rediseño de la materia se ha dejado espacio para que los alumnos realicen trabajos de campo sencillos, de manera que puedan experimentar en la práctica lo aprendido y lo confronten con el contenido de los materiales de trabajo, conozcan mejor la realidad que les rodea y puedan compartir en el aula esa experiencia. Como ejemplo, señalaremos que en el primer tema, que trata entre otras la cuestión de los prejuicios y estereotipos hacia los inmigrantes, se pide a los alumnos que hagan algunas entrevistas breves y recojan la opinión de varias personas de su entorno más cercano (familia, amigos, compañeros de piso...) sobre la inmigración y los inmigrantes, con el objeto de experimentar hasta qué punto los estereotipos están presentes en la sociedad receptora.

Otro aspecto de la interdisciplinariedad: el lingüístico

El proyecto educativo de HUHEZI señala entre sus objetivos que los alumnos deben desarrollar las competencias en las dos lenguas oficiales de la CAV y en inglés como lengua extranjera. La lengua vehicular de la facultad es el euskara y tiene por ello más espacio de trabajo, pero a lo largo de los estudios se han planteado diversas áreas para trabajar en castellano y en inglés. Precisamente para desarrollar esta competencia plurilingüe, las materias no sólo ponen el foco en los aspectos relacionados con los contenidos de la materia, sino que también inciden en aspectos lingüísticos y de comunicación. Para ello la herramienta es la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que promueve el aprendizaje de la lengua no de forma aislada o mediante una materia aparte, sino de manera integrada con el aprendizaje de contenidos de la materia en sí.

Ya desde el primer tema y para dar respuesta al primer caso de la materia que se lleva a cabo en grupo, los alumnos deben guiarse por una lista de control que contiene los siguientes aspectos:

- ¿El texto es comunicativo? ¿Se entiende con claridad su contenido?
- ¿Se han utilizado las diversas fuentes de manera apropiada? (Es decir, las fuentes utilizadas son pertinentes y son diversas y se citan según las convenciones).
- ¿Es adecuado el texto? ¿Se han tenido en cuenta el contexto, el papel del emisor y del receptor, el registro lingüístico, la necesaria modalización....?
- ¿El texto está organizado de manera coherente? ¿Está bien cohesionado? ¿La organización de los párrafos es apropiada?
- En cuanto al ámbito lingüístico, ¿el texto es correcto en términos de ortografía, morfosintaxis y léxico?

Tal y como se puede apreciar, los cinco aspectos recogidos en la lista de control remiten también a una perspectiva interdisciplinar y hacen hincapié en aspectos eminentemente textuales y comunicativos. Esa lista de control es tenida en cuenta

para la resolución de cada uno de los casos a lo largo de la materia y el profesorado valora la calidad de las respuestas basándose en los criterios recogidos en ella.

Además de promover la competencia en euskera siguiendo la metodología indicada, uno de los seis temas de la materia se desarrolla íntegramente en castellano, que se convierte durante dos semanas en la lengua de comunicación, de los materiales y de resolución del caso final por parte del alumnado. Durante ese periodo se realiza un trabajo lingüístico específico en aspectos de la lengua castellana y en concreto en relación con el uso del registro formal en la comunicación oral y escrita, trabajo que contribuye a que el alumnado obtenga un mejor resultado al dar respuesta al caso al final de la secuencia.

También en otros momentos la materia se centra en contenidos lingüísticos y textuales (así por ejemplo, en la primera secuencia, se “recuerdan” aspectos ya tratados en el curso anterior: cómo usar y citar las fuentes, qué es y cómo hacer uso de la modalización, etc.).

Coordinación

Dentro del proyecto Mendeberry, la coordinación es un aspecto primordial. En estos años las materias y los equipos se han coordinado en distintos niveles. El nivel básico, que sigue siendo fundamental y está plenamente vigente, se produce dentro de la propia materia. Téngase en cuenta que en estos momentos en una misma materia, si es troncal, hay aproximadamente 200 alumnos, constituidos en grupos de aproximadamente 30 alumnos, lo que significa 7 grupos en el caso de la materia que nos ocupa, grupos que son conducidos de manera simultánea y que necesitan, por ello, de siete docentes. Valgan estos datos para dar cuenta de la complejidad organizativa y la necesidad de una estrecha coordinación dentro del equipo.

El equipo de la materia avanza, por tanto, en la misma dirección, según la guía de la materia consensuada cada curso entre todos los docentes, con un ritmo compartido y con una exigencia académica similar. Para ello la coordinadora de la materia dinamiza el equipo docente mediante reuniones semanales. En estas reuniones se ponen en común el devenir de los distintos grupos de alumnos, la marcha de la materia, los logros, los problemas y dificultades, etc. Asimismo las distintas profesoras se responsabilizan de ciertas tareas para todo el equipo (preparación de un caso, de un material, de un ejercicio práctico, de una grabación, invitación a un conferenciante, etc.).

Este proceder cooperativo es en sí educativo para nuestro alumnado, que experimenta de modo vivencial la gestión de una materia mediante la coordinación de un equipo docente. Es, sin duda, también enriquecedor para los componentes del propio equipo, que aprenden sobre otras disciplinas y otras metodologías. Aunque la creación y gestión de una materia en equipo resulta más lenta, a la larga, los procesos de enseñanza-aprendizaje son más eficaces, más ricos y, en nuestro caso, más gratificantes para todo el conjunto.

Los niveles de coordinación que vamos a explicar a continuación han sido muy importantes en la construcción del proyecto educativo, si bien es cierto que, una vez

asentado el proyecto, la necesidad de esta coordinación no es tan alta y su intensidad ha disminuido.

El segundo nivel de coordinación se produce en relación con el área de conocimiento *Escuela y sociedad*, en que se inserta la materia. En este nivel se confronta el conjunto de competencias profesionales referidas a este núcleo y se toma conciencia de los vacíos, los solapamientos, la necesidad de profundizar en algunos temas en momentos distintos o de incidir con mayor intensidad en alguna competencia general, etc. Dicho de otro modo, se acuerda la elección y la secuenciación de competencias y temas en cada una de las materias del área. La discusión e intercambio que se han producido en este nivel han contribuido de manera notable a la revisión y enriquecimiento de las materias.

El tercer nivel se lleva a cabo en el encuentro de los coordinadores de las materias. En estas reuniones, en las que están representadas todas las materias de los estudios de magisterio, se realiza una labor semejante a la del nivel anterior pero con la visión de todo el conjunto de los estudios. En este nivel se toman además decisiones en cuanto a líneas generales metodológicas, la orientación de la evaluación, las necesidades de formación, etc.

El cuarto nivel y último nivel de coordinación es el seminario de los profesores de la titulación, en el que se exponen periódicamente los principales ejes de cada materia y se discuten las líneas metodológicas planteadas en las reuniones del tercer nivel, el tipo de actividades, las modalidades de evaluación, el seguimiento de los alumnos, etc. Tanto en las reuniones de coordinación del tercer como del cuarto nivel participa el equipo pedagógico del proyecto Mendeberry y la dirección de la titulación.

Las reuniones de evaluación por cursos tras cada convocatoria de evaluación son también un foro permanente de discusión de los resultados de las materias y de las oportunidades de mejora de la intervención didáctica.

En resumen, podemos decir que a lo largo del desarrollo del proyecto Mendeberry estos ámbitos de coordinación han sido espacios de aprendizaje y de formación en la actividad del profesorado. Podemos añadir, al mismo tiempo, que la cultura de la organización se caracteriza por un estilo de trabajo en equipo que exige la inversión de una gran cantidad de tiempo en esa tarea colaborativa. En cualquier caso, proyectar, implementar, analizar, confrontar, rediseñar... han sido tareas clave en todos estos niveles de coordinación, tareas que contribuyen a una encarnación dinámica del proyecto educativo.

La investigación en relación con la materia

El equipo Elea ha llevado a cabo, entre otros, diversos trabajos de investigación sobre las representaciones que tienen los alumnos de la materia en torno los inmigrantes y el fenómeno de la inmigración.

El interés por estos trabajos procede de una preocupación del profesorado. Tal y como hemos señalado ya, la metodología de la facultad HUHEZI tiene como eje la participación del alumnado y toma como punto de partida en cada materia los conocimientos previos y las creencias y representaciones de dicho alumnado como

condición necesaria para un aprendizaje significativo. Sin embargo, en las áreas de la educación intercultural y de la educación en valores dichas creencias y representaciones no son expresadas abiertamente por el alumnado en las sesiones de clase, sino que llegan mediatizadas por lo estimado como correcto o por el discurso profesional interiorizado tras el primer año de grado. La presencia de la profesora, que lleva a cabo la evaluación continua también en el área de las actitudes, no contribuye a que el alumnado se exprese con toda sinceridad. Por otro lado, cuando alguien en el grupo “se atreve” a verbalizar una opinión más “incorrecta”, se arriesga a recibir la crítica directa de otros alumnos del aula, lo que a menudo lo desactiva para expresar en adelante su opinión.

A lo largo de los últimos años hemos realizado en el grupo Elea varios trabajos de investigación con objeto de conocer mejor el pensamiento de los alumnos y hemos visto confirmada nuestra hipótesis de que ese pensamiento es de carácter más crítico hacia los inmigrantes y la inmigración que el que se expresa habitualmente en las sesiones de clase^{viii}.

La aplicación de los resultados de estas investigaciones a la docencia ha sido inmediata y ha tenido una influencia clara en el rediseño de la materia. Efectivamente la materia ha ido abriendo espacios para tratar las creencias y representaciones sociales. Uno de ellos es la apertura de foros en la plataforma Moodle en torno a diferentes cuestiones. Otro es la propuesta de ejercicios consistentes en pequeñas investigaciones de campo que hemos descrito más arriba. Los ejercicios de recogida de datos parecen proporcionar una buena ocasión para hablar de estereotipos, prejuicios, etc., puesto que en principio resulta más sencillo comunicar lo que han expresado otras personas. Por otra parte, algunas películas y documentales que promueven la empatía con la experiencia migratoria han pasado a ser valiosísimos recursos pedagógicos dentro del corpus de materiales que debe trabajar el alumnado.

Nos proponemos ahora explicar el siguiente nivel de concreción del proyecto educativo. Expondremos para ello el desarrollo de uno de los temas –el tercer tema en concreto– de la materia que nos ocupa.

Un ejemplo: desarrollo de un tema de la materia

El tercer tema de la materia tiene por título *Aprender y enseñar lenguas*. Sus objetivos de aprendizaje son:

- Profundizar en las estrategias educativas para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas de la escuela.
- Conocer la relación entre la adquisición del euskera y la integración de los inmigrantes y sus hijos y reflexionar sobre ella: situación, dificultades, necesidades...
- Tomar conciencia de la importancia de las lenguas de la familia en el entorno escolar. Desarrollar estrategias para su presencia en la escuela.

Describimos a continuación las cuatro sesiones de la secuencia:

La primera sesión (todas son de dos horas y cuarto) tiene dos partes. El objetivo de la primera parte es explorar y activar los conocimientos previos del alumnado en torno a las cuestiones sobre las que se va a trabajar durante la secuencia. La profesora lleva a cabo esta tarea a partir de preguntas al alumnado del aula, que promueven el intercambio de ideas y el debate: qué lengua o lenguas ha de aprender en la escuela el alumnado alóctono (teniendo en cuenta la situación sociolingüística del lugar en el que vive, la edad con la que llega, sus características personales...); qué dificultades afronta en ese aprendizaje y cuáles pueden ser los factores que contribuyan a facilitarlos, qué puede hacer la escuela con las lenguas familiares de los niños...

Durante esta hora no se valora si los alumnos responden de manera adecuada, es decir, dentro de los parámetros académicos; esta sesión se presenta como un espacio de libre intercambio de opiniones. La profesora no interviene para corregir a los alumnos; su rol consiste en activar al máximo el diálogo y conducir el debate.

Tras el intercambio de opiniones y puntos de vista, la profesora explica cuáles son los objetivos de aprendizaje de la secuencia y cuáles van a ser los materiales y recursos con los que el alumnado va a trabajar para desarrollarlos, información que está recogida tanto en la guía de la materia. Los materiales obligatorios son un conjunto de ocho textos de distintos autores, carácter y extensión (entre ellos dos artículos procedentes de la prensa diaria). Hay además cuatro textos opcionales para quien desee profundizar en algunos aspectos. El alumnado deberá trabajar sobre los materiales en el tiempo no presencial, aunque habrá ocasión de tratar en clase las dificultades que encuentren.

A partir de la segunda parte de la primera sesión comienza lo que hemos llamado la fase de construcción del conocimiento. En el tema que estamos describiendo, dicho proceso comienza con la conferencia de un profesional y experto en el área: un profesor y asesor de un centro de renovación pedagógica del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, con una enorme experiencia personal, expone la realidad lingüística y vivencial del alumnado de origen inmigrante y explica con ejemplos concretos cómo mejorar los aprendizajes de las lenguas de la escuela y cómo tener en cuentas las lenguas familiares.

En la segunda sesión los alumnos asisten a otra conferencia, en este caso de una investigadora que expone un estudio realizado recientemente en una escuela de la Comunidad Autónoma Vasca con un número relativamente alto de alumnado inmigrante. Explica los parámetros de su investigación, un estudio de caso que tuvo como objetivo indagar en el conocimiento y el pensamiento del profesorado sobre las lenguas familiares del alumnado y ver cómo trata el profesorado estas lenguas en su actividad diaria. En la parte final de esta sesión se retoman las ideas principales de las conferencias, se discuten, se aclaran las dudas...

También la tercera sesión tiene dos partes. Para la primera se pide a los alumnos que traigan leído un artículo que forma parte de la bibliografía obligatoria. Se trata de una lectura que los alumnos suelen considerar de cierta dificultad y que, por sí solos, no llegan a explotar de manera adecuada. Mediante una dinámica de grupos y una

serie de preguntas planteadas por la profesora que guían el trabajo, se van abordando y explicando los aspectos más problemáticos de la lectura.

La segunda parte de esta sesión se dedica a un ejercicio concreto. Se trata de la lectura y discusión en clase de un texto que recoge un largo diálogo entre dos personas que hablan la misma lengua y proceden de culturas diferentes, texto que deja ver las dificultades que puede tener la comunicación desde un punto de vista pragmático e intercultural. Se discute y comenta el diálogo y su explicación con objeto de promover la consciencia del alumnado sobre los aspectos tratados y así como los valores del respeto y la empatía en la comunicación con personas procedentes de otras culturas.

En la cuarta sesión los alumnos deben aplicar de manera individual el conocimiento construido a lo largo del tema y dar respuesta a un caso planteado por la profesora. Los alumnos tienen cincuenta minutos para aprovechar y demostrar el trabajo que han realizado con las fuentes obligatorias. Durante este ejercicio pueden utilizar todos los materiales: los propios textos, resúmenes y esquemas personales... La experiencia, sin embargo, nos dice que disponer de los textos no basta para dar una respuesta de calidad a quienes no han trabajado de manera rigurosa durante el desarrollo del tema. Antes de proceder a la resolución de casos prácticos, se ofrece un espacio para las posibles dudas que los alumnos quieran plantear en relación con el tema y el contenido de los materiales.

Tras la recogida del texto, se construye entre todos de manera oral la resolución del caso y queda aún tiempo para tratar en el aula algunos aspectos del tema que resultan de interés o pueden dar lugar a debate.

A la hora de plantear los casos, las profesoras tienen en cuenta su propia experiencia en la formación de profesionales en activo y seleccionan y plantean situaciones reales. Este es el caso que se utiliza en el tercer tema (puede cambiar de curso a curso):

El curso ha comenzado hace algunos meses y en la escuela en la que trabajas (de modelo D^{ix}), se ha matriculado una niña de seis años recién llegada de Costa de Marfil. Su profesora te ha explicado sus preocupaciones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua con esta alumna: qué dificultades encontrará la niña y por qué, qué es importante que la profesora tenga en cuenta en su intervención docente, qué estrategias puede utilizar la profesora para facilitar que la niña aprenda las lenguas de la escuela...

Sabes, además, que en esa aula los alumnos tienen diferentes niveles de conocimiento de la lengua vasca (hay, además, otros alumnos de origen extranjero, escolarizados en distintos momentos).

Escribe aquí tu explicación para esa profesora teniendo en cuenta lo que has aprendido a lo largo del último tema (y citando los textos de modo adecuado).

Las profesoras posteriormente valoran y califican el texto producido de los alumnos (no lo hacen con todos los casos porque sería inviable) y tienen para ello en cuenta la lista de control que hemos explicado más arriba.

Tras este tercer tema los alumnos abandonan sus clases durante dos meses para llevar a cabo sus prácticas en diferentes escuelas. Durante estas prácticas deben

realizar distintas tareas, y en la materia que nos ocupa, se les pide que observen la realidad de su centro desde el punto de vista de la educación intercultural y extraigan conclusiones al respecto. Para preparar esa tarea, se reserva una sesión completa antes de las prácticas. En ella cada clase debe redactar una lista de aspectos que merecen atención y que guiarán la observación, teniendo en cuenta para ello todo el material utilizado hasta la fecha. La tarea se lleva a cabo primero en pequeño grupo y después en grupo grande: cada clase redactará su propio listado, que subirá en Moodle, para que el resto de los alumnos de la materia pueda, si lo desea, consultarlo.

La primera sesión a la vuelta de las prácticas se dedicará a compartir en el aula el trabajo realizado: cada alumno explicará brevemente los resultados de su observación y sus conclusiones.

La sesión que hemos descrito es gestionada por el propio alumnado; la profesora no está presente. Mientras tanto se está reuniendo de manera individual con cada alumno, en una labor de seguimiento en la que la profesora y el alumno tratan brevemente cuestiones relacionadas con el proceso de aprendizaje: opiniones y valoraciones en relación a la materia, el contenido, la metodología, el rendimiento del alumno, la intervención pedagógica de la profesora, etc. Cada alumno responde, además, por escrito a una plantilla de auto-evaluación y de co-evaluación de los miembros de su grupo de trabajo.

Es ésta la única sesión establecida para el seguimiento del alumnado en la materia (salvo casos particulares que así lo exijan), y se realiza justo en la mitad de ella. Aunque es una estrategia pedagógica de gran valor, el alto número de alumnos por grupo no permite en la actualidad realizarla con más frecuencia.

Es fácil ver que el desarrollo de cada una de las sesiones de la secuencia está sumamente definido de antemano. Este alto nivel de concreción es necesario si tenemos en cuenta que cada secuencia se lleva a cabo simultáneamente en siete grupos distintos con siete profesoras diferentes, y que todo el alumnado tiene el mismo sistema y los mismos dispositivos de evaluación. Sin duda, esta estructura permite una libertad muy limitada por parte del profesorado a la hora de conducir el grupo y es uno de los aspectos más llamativos y novedosos para el profesorado de reciente incorporación. En cualquier caso, en los últimos años se ha hecho un esfuerzo por dejar espacios para el debate y la reflexión a lo largo de las secuencias, de modo que cada profesora pueda abordar aquellos aspectos que considere de interés y según la técnica que elija. En la secuencia que hemos descrito, hay espacios de este tipo al final de la segunda y de la cuarta sesión.

A modo de conclusión: algunas valoraciones finales

Nuestro propósito en este texto ha sido exponer los distintos planos de una experiencia de innovación curricular llevada a cabo en Mondragón Unibertsitatea: desde la génesis del proyecto educativo en toda la organización hasta la realización de una secuencia o tema concreto de una de las materias de los grados de maestro de la facultad HUHEZI.

Se trata de una experiencia siempre en proceso de auto-confrontación y de confrontación con el exterior. Nos hemos referido a la auto-confrontación al explicar,

por ejemplo, los niveles de coordinación (y reflexión) que exige el proyecto. Sobre la confrontación con el exterior, podemos decir que a lo largo de la última década la experiencia de HUHEZI se ha presentado y discutido en distintos encuentros académicos, se ha expuesto en foros pedagógicos, diferentes personas de distintos campos e instituciones han visitado la universidad y han participado como observadores en clases y reuniones y han ofrecido después su valoración, etc.

Sin duda el camino continúa y no faltan retos por afrontar. La distancia entre el proyecto y la realidad de la práctica constituye un motivo continuo de reflexión para el profesorado. Indicaremos, como ejemplo, que, aunque el objetivo del proyecto educativo y de cada materia es que el alumnado desarrolle un conjunto de competencias de carácter personal y profesional, en ocasiones la práctica docente se sitúa sin quererlo más cerca del paradigma de los contenidos que del paradigma de las competencias. Por otra parte, el desarrollo del pensamiento complejo por el alumnado en un objetivo primordial de las materias que constituyen el núcleo temático *Escuela y sociedad*, que los docentes nunca vemos logrado del modo deseado.

No es la menor de nuestras preocupaciones el difícil equilibrio entre a) la interdisciplinariedad de las materias y los equipos y b) la especialización en el conocimiento y el rigor académico y epistemológico necesarios en las áreas de la enseñanza universitaria. Los cambios en la plantilla de un equipo (por suerte no demasiado frecuentes) y la incorporación de nuevo profesorado suponen un importante desafío. Por un lado, el alto nivel de organización de las materias contribuye a la formación de los nuevos profesores, pero, por otro, es necesario un esfuerzo grande para no dañar la mencionada especialización.

En cualquier caso los principios metodológicos del proyecto Mendeberry no entran en discusión; nos siguen pareciendo válidos y acordes con los principios filosóficos de la universidad y de la experiencia cooperativa. Asimismo, la práctica reflexionada de estos años, junto con la formación adquirida y la intensificación de nuestras investigaciones y su aplicación, nos ponen también en un escenario distinto y, posiblemente, de mayor calidad.

Ha pasado una década desde el comienzo de la implementación de Mendeberry y, aunque sean pocos años, en la experiencia de HUHEZI es un largo periodo de tiempo. Las condiciones socio-económicas y políticas han cambiado notablemente y se han convertido en un reto para toda la institución universitaria. Los constantes vaivenes políticos, procedentes de las altas esferas educativas en particular, no contribuyen a la reflexión sosegada y al asentamiento de los procesos. Por otra parte, la evolución de la sociedad continúa y el perfil de las jóvenes generaciones que llegan a la universidad va cambiando; el reto metodológico nunca termina. Sin olvidar que la formación de maestros es una tarea compleja en una sociedad compleja.

Cita del Artículo:

Barquín, A.; Alzola Maiztegi, N.; Madinabeita Medrano, M. (2012). Innovación curricular en los grados de maestro en la facultad HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea): la materia Educación intercultural y educación en valores. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a *Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio*, Vol. 10 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 171 - 194. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>

Referencias Bibliográficas

- Altuna, L. (coord.). (2008). *La experiencia cooperativa de Mondragón. Una síntesis general*. Eskoriatza: Lanki-Huhezi.
- Alzola, N., Arana, N., & Sagasta, P. (2006). *La tutorización en las prácticas externas. Buenas prácticas*. II Jornadas de La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: modelos basados en el aprendizaje. Mondragon Unibertsitatea (no publicado).
- Alzola, N., Barquín, A., Madinabeitia, M., Galíndez, E. & Urizar, A. Irakasle-ikasketen ikasleen pentsamendua immigrazioari eta immigranteei buruz. *XVII Eusko Ikaskuntzaren Kongresua, Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza*, Gasteiz (en prensa).
- Alzola, N., & Mongelos, A. (2009). *La interdisciplinariedad como fuente de cambios organizativos en la Facultad HUHEZI de Mondragon Unibertsitatea. Espacios de asesamiento, reflexión y decisión*. Febrero 2009: Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades. Santiago. Extraído el 20 de octubre de 2012 de <http://congresos.um.es/redu/compostela2009/paper/view/1781>.
- Alzola, N., Arratibel, N., Mongelos, A., Pedrosa, B., Pérez, K., & Uriarte, L. (2010). Definición y contextualización del perfil profesional del maestro en HUHEZI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4)169-180.
- Alzola, N., Arratibel, N., Mongelos, A., Pedrosa, B., Perez, K., & Uriarte, L. (2012). Irakaslearen profil profesionalaren definizioa eta testuinguratzea HUHEZI-n (Mondragon Unibertsitatea). *Tantak*, 24(1), 151-167.
- Arregi, X., Bilbatua, M., & Sagasta, M. P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 109-129.
- Barquin, A., Alzola, N., Madinabeitia, M., & Urizar, A. (2010). El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13(3), 95-111.
- Delors, J. (Chairman). (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education*. Paris: UNESCO.
- HUHEZI (2012). *Borrador del Proyecto educativo de HUHEZI* (documento interno de trabajo).
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, 77-96.
- Lodeiro, L., & Alzola; N. (2012). Del nuevo siglo al nuevo grado: La titulación de Educación Infantil en Mondragon Unibertsitatea. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 10(1), 257-278.

- Mauri, T., Coll, C., Colomina, R., Mayordomo, R., & Onrubia, J. (2004). *Redefiniendo las condiciones de la metodología de análisis de casos para ajustar la ayuda pedagógica al alumno. Una experiencia de innovación educativa mediada por las TIC*. 3er Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Morin, E. (2011). *La Voie*. Paris: Fayard.
- Rosenorn, T. (2003). *Implementing new teaching methods and sharing best practice*. In POPBL Project Organized Problem Based Learning (pp. 19-27). Esbjerg: Aalborg University.
- Sagasta, M. P. (2007). Desarrollo y experimentación de un nuevo proyecto educativo: El proyecto Mendeberry en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón. In *Mondragon Unibertsitatea. La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: modelos basados en el aprendizaje*. (pp. 123-135).Mondragon: Mondragon Unibertsitatea.
- Sagasta, M. P., & Bilbatua, M. (2006). La titulación de maestro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón: Proceso de innovación educativa. In Universidad de Murcia (2006). *Educación Siglo XXI*. (pp. 77-95). Murcia: Universidad de Murcia.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16.
- Schmidt, H. G. (1993). Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 27, 422-432.
- Urizar, A. (2007). *Mondragon Unibertsitateko (MU) Humanitate eta Hezkuntza Zientzien (HUHEZI) Fakultateko Irakasle Ikasketarako 2. eta 3. mailako ikasleek kulturartekotasunaren inguruan duten pertzepzioa*. Proyecto Suficiencia Investigadora. No publicado.
- Urizar, A., Madinabeitia, M., Alzola, N., & Barquín, A. (2011). Creencias y representaciones del profesorado en activo y del alumnado de magisterio en torno a la inmigración y la escolarización del alumnado de origen inmigrante. In A. Parrilla, & M. López Melero (Coord.). *Reinventar la formación docente. La formación de los docentes y el currículum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. (pp. 321 – 336). Málaga: Universidad de Málaga.
- Wassermann, S. (1994). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Notas

ⁱ Se trata de los grados de *Maestro en Educación Infantil* y *Maestro en Educación Primaria*. Debemos señalar que en este texto utilizamos el masculino genérico a la manera convencional del castellano, es decir, incluye a mujeres y hombres. Es responsabilidad de quien lo lee tener en cuenta tanto a unas como a otros. Por otra parte, el equipo docente la materia, que siempre ha sido femenino en su mayor parte, lo es hoy en día en su totalidad. Nos referiremos a las profesoras (en femenino) tanto al hablar del equipo actual como del equipo de otros momentos del pasado.

ⁱⁱ Sobre el equipo Elea puede verse la página <http://www.mondragon.edu/es/huhezi/investigacion/grupos-de-investigacion/elea>.

ⁱⁱⁱ Véase HUHEZI (2012).

^{iv} Véase HUHEZI (2012).

^v Además, naturalmente, de las competencias profesionales que se establecieron para la verificación del título de Grado en Educación Infantil y se recogen en las memorias presentadas en ANECA (2009 y 2012).

^{vi} El área *Escuela y sociedad* abarca los aspectos del conocimiento en relación con la sociedad, con sus características y cambios, sus características sociológicas, económicas y culturales, sus principales instituciones y las funciones de la educación y de la escuela.

^{vii} Los temas de la materia en el curso de su creación fueron los siguientes: 1) La situación socioeconómica: globalización, capitalismo, consumo y migraciones, 2) El fenómeno religioso, 3) La ecología de las lenguas, 4) La cultura y los fenómenos culturales, 5) La educación para la ciudadanía y la educación intercultural y 6) La educación ética.

^{viii} Pueden verse Urizar 2007; Barquín, Alzola, Madinabeitia y Urizar 2010; Urizar, Madinabeitia, Alzola y Barquín (2011); Alzola, Barquín, Madinabeitia, Galíndez y Urizar (en prensa).

^{ix} En el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca hay diferentes modelos lingüísticos. En el modelo D la lengua vehicular de la escuela es el euskera, en el A lo es el castellano y en el B hay asignaturas en ambas lenguas. La mayoría del alumnado se escolariza en el modelo D.

Acerca de las autoras



Amelia Barquín

Mondragon Unibertsitatea

Facultad HUEZI.

Mail: abarquin@mondragon.edu

Amelia Barquín. Doctora en Filología. Profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea.



Nerea Alzola Maiztegi

Mondragon Unibertsitatea

Departamento de Bienestar en la Infancia.

Mail: nalzola@mondragon.edu

Nerea Alzola Maiztegi. Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea.



Monika Madinabeitia Medrano

Mondragon Unibertsitatea

Facultad HUEZI.

Mail: mmadinabeitia@mondragon.edu

Monika Madinabeitia. Doctora en Filología. Profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragon Unibertsitatea.