

## **Modelo de guía para grados universitarios con estructura modular**

*A Model Guide to Modular System in the University Degrees*

Felisa Arbizu Bacaicoa  
Josune Bilbao Zabala  
Aintzane Camara Izagirre  
Lola Fernández Alonso  
Isabel Martínez Domínguez  
Maite Monasterio Bernaola

UPV/EHU, Bilbao (España)

### **Resumen**

La adaptación de los planes de estudio universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo cambios importantes, cambios en la planificación de la docencia para el desarrollo de competencias en la formación universitaria, cambios en la enseñanza y en el aprendizaje que debe gestionar, fundamentalmente, el profesorado pero también el alumnado en cuanto que se impulsa el aprendizaje autónomo. Somos conscientes de que hay que activar nuevas formas de trabajar con el objeto de superar tanto la visión atomizada de los contenidos disciplinares como el individualismo del docente, teniendo presente, en todo momento, de que hablamos de enseñanza centrada en el aprendizaje. En este trabajo, partiendo de esa fundamentación, y situándonos desde la Escuela Universitaria Magisterio de Bilbao donde se ha adoptado la organización de los grados según una estructura modular, se han concretado una serie de formulaciones referidas a la composición, roles y funciones de los equipos docente, a los modos de trabajo de dichos equipos y a la coordinación con otros equipos; finalmente, se hace una propuesta de estructura para los distintos tipos de guías docentes (titulación, módulo, materia...) con la definición de sus apartados, siempre basándonos en el citado sistema modular. El artículo acaba con una serie de reflexiones acerca del trabajo en equipo y del cambio cultural que ha supuesto este modo de trabajar, esto es, reflexiones que derivan del propio proceso de trabajo.

**Palabras clave:** EEES, competencias, sistema modular, guía docente, equipo docente, interdisciplinariedad.

### **Abstract**

The adaptation of the university curricula to the European Higher Education Area has brought major changes to the teaching and learning practice, such as skill focused planning of teaching, active learning

methodologies and the encourage of independent learning, managed by students and, mainly, by teachers. We are aware of the need to promote new ways of working in order to overcome both, the atomistic conception of curricula, departmentalized in disciplinary contents, as much as, historical individualism of teachers. We must also remember that current requirements in education methodologies demand student-centered learning. In this work, basing in that foundation and in the context of the Teacher Training School of Bilbao, where the degrees have been designed according to a modular structure, we discuss how we understand the composition, roles, functions and working procedures of the teaching teams and as a result, how the coordination with other teams must be carried out. Finally, we propose a general structure, for different types of teaching guides (module guide, teaching guide, student guide or subject guide) which, taking into account the basis of the modular system, includes explanations about the different sections and contents of the guide itself. The article concludes with a number of reflections on teamwork and about the cultural change carried by this way of working, that is, reflections arose from the work process itself.

**Keywords:** EHEA, competencias, modular system, teaching guide, teaching team, interdisciplinarity.

## **Introducción: Origen del equipo y sentido de la tarea realizada**

El contexto en el que se ubica este trabajo es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la consiguiente reforma de las enseñanzas universitarias, que están exigiendo propuestas de cambio de las prácticas docentes en los centros universitarios y el diseño de nuevos planes y metodologías (Zabalza, 2011); (ALDA-BE, 2011); (Arandia, Alonso y Martínez, 2010); (Martínez, Arandia, Alonso, Del Castillo, Rekalde y Zarandona, 2011). Al tiempo que nos plantean necesidades de formación en diversos campos, entre ellos el del trabajo en equipos docentes del profesorado universitario (ALDA-BE, 2009); (Martínez y Arandia, 2010).

Entre diciembre 2009 y enero 2010, un grupo de profesoras y profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), asistimos a un Taller de Equipos Docentes, organizado por la Cátedra de Calidad del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente.

Durante el mismo, además de sesiones teóricas, se realizaron unas sesiones prácticas de simulación sobre el trabajo y la conformación de equipos. En este contexto, entre los grupos que surgieron, nuestro grupo se propuso elaborar un modelo de guía docente para las titulaciones de la Escuela que respondiera al diseño de una estructura modular por la que este centro había apostado. Este tema generó mucho interés ya que era una de las tareas que, a no mucho tardar, deberíamos abordar en nuestro centro y pensamos que este trabajo podría ser aprovechado por todo el profesorado. Así pues, aunque estrictamente no éramos un equipo docente, decidimos conformarnos como equipo de mejora para llevar adelante nuestra propuesta.

Nuestro trabajo cumpliría una doble función, por una parte, la puesta en marcha y consolidación de un equipo de trabajo, siguiendo los principios del aprendizaje colaborativo y, por otra, la elaboración de un instrumento que, cuanto menos, suscitara procesos de discusión entre el profesorado de las nuevas titulaciones.

El grupo casi al completo aceptó el reto y ha venido reuniéndose periódicamente hasta llegar al momento actual en el que, finalizada una etapa, nos planteamos dar a conocer nuestro trabajo.

Una vez constituido el equipo y delimitado nuestro objetivo, trazamos un plan de trabajo donde el primer punto sería definir un marco teórico. Para ello, las dos fuentes fundamentales en las que nos hemos basado han sido, por un lado, la revisión bibliográfica sobre la estructuración modular del proceso enseñanza-aprendizaje y sobre distintos modelos de guías didácticas y, por otro lado, el análisis de la situación de partida de nuestro centro, es decir el análisis contextual.

En base a esta fundamentación hemos elaborado nuestra propuesta de guía docente orientado al sistema modular adoptado en la Escuela Universitaria de Magisterio, que hace referencia al módulo de manera general, a la tarea interdisciplinar y a la guía de aprendizaje dirigida al alumnado.

Durante todo el proceso una herramienta que nos ha resultado de gran utilidad ha sido la utilización de una wiki, concretamente dentro de wikispaces que es un espacio gratuito para labores educativas siempre que el contenido se mantenga público.

## **Proceso seguido en la elaboración de un modelo de guía para un sistema modular**

En este apartado presentamos los pasos seguidos en la elaboración de nuestra propuesta: acercamiento a la literatura sobre los temas objeto de estudio en este trabajo; análisis del contexto; aproximación al sistema modular de nuestro centro y acuerdos iniciales del equipo.

### **Punto de partida: clarificación de términos**

Para la elaboración de la propuesta que aquí presentamos se ha realizado una revisión de publicaciones existentes en torno a temas, conceptos y planteamientos que, desde una visión innovadora de lo que entendemos por educación, hemos considerado de interés como material para la reflexión y el debate dentro del grupo de trabajo.

Por una parte, hemos indagado en trabajos que hacen referencia a la estructura modular como una manera de organizar y entender el diseño curricular del Grado, con la intención de dar sentido a esta propuesta de diseño de guía docente. Por otra parte, hemos creído necesario profundizar en aquellos aspectos que estimamos vayan a ser de ayuda a la hora de conocer mejor la realidad educativa en el ámbito universitario en relación a una guía docente.

### **Guía Docente**

En el repaso bibliográfico que hemos realizado como punto de partida son muchas las definiciones halladas en torno al término guía docente en el ámbito universitario, también encontramos distintos términos con significado similar, tales como guía didáctica, guía educativa, guía de aprendizaje. En cualquier caso, es un instrumento de planificación de la docencia donde se concreta lo que se pretende, la forma de conseguirlo y el modo de evaluarlo (Zabalza, 2003), y su elaboración supone un

proceso de innovación que, a su vez mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza y Zabalza, 2010). Asimismo, se considera un recurso que ponemos en manos de nuestro alumnado para informarle y orientarle en su aprendizaje (Zabalza, 2004; Oliver Cuello y Delgado García, 2010). Constituye también un instrumento que apoya al alumnado en el estudio independiente (Contreras Lara, 2003), así como, un documento público donde se da a conocer la oferta docente referida tanto a asignaturas como a módulos, resultado del compromiso de los equipos docentes y de los departamentos (Aramendi, Bujan y Oyarzabal, 2010).

Las funciones principales de la guía docente giran en torno a las siguientes cuestiones: ser una herramienta útil tanto para el estudiante como para el equipo docente, clarificar los elementos teóricos o conceptuales de la nueva propuesta didáctica, dar coherencia a las titulaciones respecto al proceso de convergencia europea, así como, facilitar el acceso a los programas.

Al profesorado le servirá en el diseño de su quehacer docente, especialmente cuando varios profesores y profesoras comparten asignaturas o módulos, a la vez que facilita una buena coordinación tanto vertical como horizontal de la docencia. En este sentido, y de cara al proceso de convergencia europea, la guía docente es un recurso para comparar los programas entre universidades y hacer visible la coherencia de las titulaciones, coordinar y enriquecer los programas de las diversas materias.

Asimismo, la guía docente posibilita al estudiante conocer previamente los pormenores de cómo se va a desarrollar su proceso formativo; en ese sentido se convierte en un instrumento facilitador del aprendizaje autónomo del alumnado, en tanto que contiene herramientas y recursos que le permitan organizarse y planificar su estudio tanto en el aula como fuera de ella.

### **Sistema Modular**

Un sistema modular responde a una organización del curriculum basada en la estrecha coherencia entre todos los elementos que lo conforman y que supera la visión atomizada de los contenidos disciplinares y el individualismo del quehacer docente.

Esta coherencia entre los elementos puede expresarse a diferentes niveles, desde la mera coordinación entre asignaturas, hasta la articulación de una propuesta de carácter transdisciplinar en la que no existen asignaturas formuladas como tales.

Las experiencias modulares puestas en marcha en diversas universidades dan fe de la diversidad de estructuras y la filosofía que las sustenta.

Así, contamos con la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco en México, que se creó en los años setenta desde un planteamiento modular, en la que se hace especial hincapié en la vinculación con el contexto social en un intento “por modernizar las viejas estructuras de relación entre la universidad y la sociedad” (Ehrlich-Quintero y Ruiz-Lang, 1999). A pesar de que en su puesta en marcha no contaron con referentes teóricos, ni con experiencias prácticas, apostaron por un sistema en el que el estudiante es considerado un sujeto activo responsable de su propio aprendizaje y el docente actúa de facilitador en el proceso de aprendizaje. De esta manera, “el sistema modular consiste en una nueva forma de ordenar los conocimientos y vincular la enseñanza con la realidad, basados en problemas reales,

que se convierten en objetos de estudio, mejor conocidos como objetos de transformación abordados de manera interdisciplinaria y con ayuda de la investigación científica” (Arbesú, 2003).

En la misma línea se expresan los profesores Moreno y Hernández (2009: 2), de la Escuela Superior Universitaria Politécnica de la Universidad Pompeu Fabra, donde se desarrolla un modelo educativo basado en un sistema modular, cuando apuntan que “Esta estructura modular permite quebrar con la concepción lineal que hasta ahora ha permanecido en la formación universitaria para pasar a una nueva forma que potencia la aparición de sinergias entre asignaturas fuertemente vinculadas obedeciendo a una misma línea o área que a su vez, da coherencia a la globalidad del Plan de Estudios, pasando de ser entendida como una suma de partes a concebirse como un todo”.

### **Competencias**

En el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es en el 2005 cuando se asume y reconoce de manera explícita el concepto de competencia (Gimeno et al., 2008: 12). Pero ya desde unos años antes se ha venido manejando en algunos documentos que se consideran de referencia, tales como: *Informe Eurydice* (Eurydice, 2002); *DeSeCo* (Rychen y Salganik, 2006), *Informe Tuning* (González y Wagenaar, 2003). Entre otras definiciones de lo que entendemos por competencia, hemos tomado en consideración las siguientes:

- Capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles; se apoya en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencia... (Eurydice, 2002).
- “La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”, según DeSeCo, documento revisado y difundido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2003 y traducido al español 3 años después (Rychen y Salganik, 2006).
- “Una competencia se define como la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos, incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos” (Rychen y Salganik, 2003: 43).

Además, otros trabajos ofrecen una visión amplia de lo que se entiende por competencia en el ámbito educativo. Así, Martínez y Viader (2008) realizan una revisión de algunas cuestiones clave que afectan al sentido y misión de la universidad en el principio del siglo XXI e incorporan conceptos, tales como: índice de empleo, noción de competencia, diseño, planificación e implementación de los estudios en cada titulación, la cultura docente y laboral del profesorado universitario y del personal técnico al servicio de la docencia.

En este nuevo escenario surge el deseo de orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, más allá del aprendizaje de contenidos académicos, como necesarias en la sociedad de la información, tal como señala Bolívar (2008). Sin embargo, el autor no descarta que este análisis crítico sobre la pedagogía por competencias pueda quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación que en poco altere la práctica.

Así y todo, se hace necesario reflexionar sobre la importancia de la planificación docente para el desarrollo de competencias en la formación universitaria, las características y componentes, así como los elementos diferenciales en el sistema de convergencia europea (Yáñez, 2006). La incorporación del conocimiento actual sobre el proceso de aprendizaje, el uso de criterios válidos para seleccionar estrategias adecuadas para lograr diferentes resultados de aprendizaje y un fuerte impulso a la tutoría académica, son algunas de las características más relevantes de esta nueva visión de, la planificación y gestión del tiempo de aprendizaje y enseñanza, junto a las implicaciones que el European Credit Transfer System (ECTS) tiene.

Por su parte, Zabala (2007) entiende una enseñanza basada en competencias como una enseñanza con una perspectiva de formación integral en equidad y para toda la vida. Además de conocer, dominar, entender, comprender algo, es necesario que lo que se aprende nos sirva para ser más eficientes a la hora de actuar en situaciones determinadas en las que tenemos que buscar una respuesta, de modo que abarca todos los ámbitos en los que está inmerso el ser humano: social, interpersonal, personal, profesional...

En definitiva, una formación universitaria basada en competencias se propone establecer una conexión entre el mundo educativo y el del trabajo, entre la formación teórica y la práctica, entre la competencia académica y la profesional (Blanco, 2008).

### **Análisis del contexto donde se sitúa la propuesta**

La elaboración de este trabajo surge del interés por conocer las necesidades, las barreras y potencialidades de nuestro contexto de trabajo y tenerlas presentes para la elaboración de la guía.

Para llevar a cabo este análisis utilizamos la herramienta DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) que toma el nombre de los puntos en los que se centra: aspectos positivos y negativos de nuestro contexto, tanto internos como externos a él.

Así, de esta reflexión se extrajeron los aspectos relacionados con las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que recogemos a continuación:

	Internas	Externas
Negativo	Debilidades	Amenazas
Positivo	Fortalezas	Oportunidades

Figura n. 1: DAFO

### Debilidades (Internas)

#### *a) con respecto al profesorado*

- Se evidencia falta de información y de formación del profesorado sobre el sistema modular del proceso de aprendizaje y enseñanza.
- Cultura docente individualista y una visión compartimentada del conocimiento, que se manifiesta en la forma de diseñar y desarrollar “su” materia, en el desconocimiento del trabajo de sus compañeros y compañeras, en la ausencia de coordinación interna y de colaboración con agentes externos, etc.
- Como consecuencia de todo lo anterior, se hace patente la falta de una dinámica de trabajo interdisciplinar, que tiene efectos negativos para la formación de nuestro alumnado.
- La falta de formación del profesorado tanto en metodologías activas centradas en el aprendizaje como en trabajo en equipo.

#### *b) con respecto al alumnado*

- Falta de cultura participativa y de trabajo autónomo, por haber sido socializado en una cultura individualista ausente de oportunidades de trabajo colaborativo y de auto aprendizaje.

#### *c) tanto el alumnado como el profesorado*

- Una debilidad importante en ambos colectivos hace referencia a la resistencia al cambio, tanto por la socialización antes señalada como por la inseguridad que nuevas formas de comprensión de su trabajo puedan implicar.

### Amenazas (Externas)

- Apremio de tiempo. La implantación de los nuevos planes requiere de un esfuerzo metodológico organizativo que requiere de un tiempo de adaptación que en la realidad no existe.

- Escasez de recursos. La decisión por parte de la Universidad de no incrementar la plantilla docente, supone un varapalo a las necesidades de personal en la Escuela, que teniendo una alta demanda de matriculación, debe buscar soluciones que no son las más idóneas: altísima proporción de clases magistrales, crear *numerus clausus*, ...
- Falta de reconocimiento a la coordinación del equipo docente. Hasta ahora la coordinación era un elemento formal que no era reconocido. Los nuevos planes contemplan el reconocimiento a los coordinadores de curso y titulación, no así al resto del profesorado, a pesar de que invertirá mucho tiempo en la coordinación de asignaturas, módulos o cursos.
- Elevada ratio profesorado/alumnado. En el caso de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, es una de las más altas de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Desigual reparto de recursos humanos por departamentos.
- Excesiva carga docente que dificulta la dedicación a tareas de investigación. Prueba de ello es el escaso número de doctores y doctoras en el centro.
- Insuficiente Personal de Administración y Servicios que supone que el profesorado asuma tareas no docentes.

### **Fortalezas (Internas)**

- Las experiencias de innovación que el profesorado del centro viene realizando.
- La formación que en torno a metodologías innovadoras se ha llevado a cabo en los últimos años para dar respuesta a las demandas del nuevo EEES: el Programa de "Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo" (AICRE), el de "Seguimiento a la Implantación del Crédito europeo" (SICRE), el "Programa para el Impulso de la Innovación de la Docencia en los Centros de la UPV/EHU- *UPV/EHUko ikastegietako Irakaskuntzaren Berrikuntzarako Programa*" (IBP) y el Programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza (ERAGIN).
- La actitud positiva del profesorado hacia la reflexión, innovación y formación en la actualización y mejora docente.

### **Oportunidades (Externas)**

- El cambio metodológico de modelo de aprendizaje y de enseñanza impulsado por el EEES. Este modelo se centra en el propio aprendizaje, que conlleva la utilización de metodologías activas y de trabajo en equipo.
- Las titulaciones pasan a tener cuatro años (grado) lo que tiene varias ventajas: más años de preparación, mayor reconocimiento social, mayores oportunidades académicas, profesionales y de investigación..., tanto para el alumnado, como para el profesorado, así como para la propia institución universitaria.

## Consideraciones sobre el DAFO

A partir del análisis realizado del DAFO hemos visto reforzada nuestra idea inicial de contar con una Guía que cubra la necesidad de facilitar y garantizar la información y la comunicación sobre el sistema modular a la comunidad educativa. Este es el marco en el que cobra sentido nuestra propuesta de guía modular ya que pretende:

- Establecer mecanismos que promuevan el trabajo en equipo. Creemos que la guía podría ser un instrumento muy interesante en la constitución del equipo docente, así como en la coordinación del profesorado para facilitar la interdisciplinariedad de materias y tareas.
- Apuntar propuestas y herramientas que orienten la toma de decisiones del equipo sobre metodologías activas y participativas.
- Ser un instrumento de ayuda a la toma de decisiones de los equipos, en este sentido y con ello canalizar posibles miedos que puedan aparecer en el equipo.
- Ayudar a recoger, ordenar y potenciar las experiencias de innovación que muchas personas de nuestro centro ya vienen realizando, así como la formación que en torno a metodologías innovadoras se ha llevado a cabo en los últimos años para dar respuesta a las demandas del nuevo EEES.
- Ser un recurso que minimice las dificultades y debilidades, tales como la inestabilidad y movilidad del profesorado, el individualismo, etc.
- Cohesionar y coordinar las aportaciones que desde la variedad de áreas de conocimiento puede proporcionar.

## Sistema modular en la Escuela de Magisterio de Bilbao

Para la elaboración de una Guía Docente que articule la estructura modular las nuevas titulaciones en la Escuela de Magisterio de Bilbao, nuestro grupo ha consultado abundante bibliografía sobre el tema, de la que hemos extraído diferentes ideas, consideraciones y aspectos a tener en cuenta, que nos han guiado en nuestro trabajo.

En primer lugar, se han tomado como punto de partida una serie de documentos elaborados por las distintas comisiones encargadas del diseño de los grados en la Escuela de Magisterio de Bilbao. La Comisión encargada del diseño de grado de la titulación de Educación Social, tras un trabajo de reflexión en el que también participaron miembros del colegio de Educadores Sociales, se decantó desde el principio por una estructura modular. El resultado de dicho trabajo es el documento "Estructura modular para el Grado de educación Social", en el que se recoge la propuesta que iba a orientar el diseño de esta titulación para su aprobación por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Posteriormente, la Comisión encargada del diseño de las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria elaboró un documento con propuestas de estructura modular para los Grados citados: *Moduluak Irakasle Gradu Berrietan. Eztabaidarako txostena* "Los módulos en los nuevos grados de formación del profesorado: informe

para la discusión” (2008-12-08), que partía de la base, por un lado, de la necesidad de presentar una oferta académica integrada y de trabajo en colaboración.

Además de estos documentos, también hemos utilizado las memorias justificativas de los Grados de Magisterio y de Educación Social, presentadas en noviembre de 2009 a la ANECA: “Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Primaria” y “Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Infantil” y “Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Social”, hoy aprobadas por dicha agencia.

Partiendo del análisis de estos documentos, podemos decir que el sistema modular propuesto en nuestro centro se fundamenta en una visión de la organización del *currículum* basada en la estrecha relación y coherencia entre todos sus elementos, y en el trabajo coordinado del profesorado.

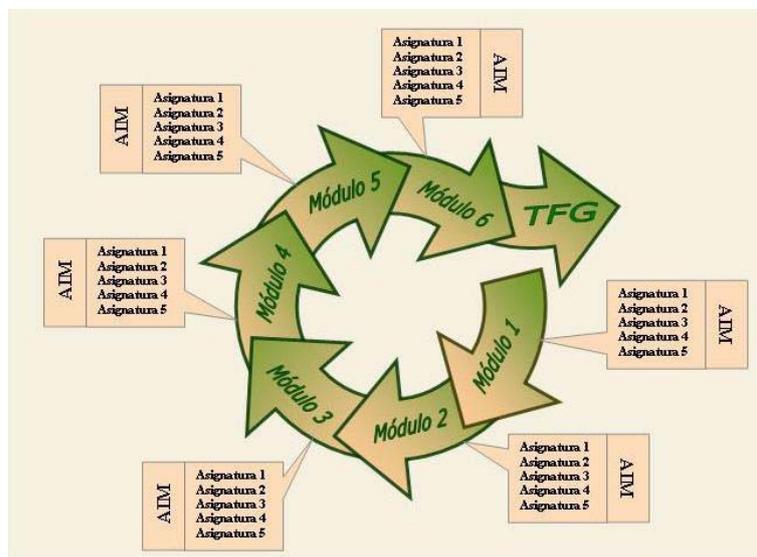
En ese sistema, el módulo se concibe como una estructura didáctica multidisciplinar, dinámica y flexible que se expresa en función de las habilidades y capacidades necesarias para resolver un problema de índole educativa. Y lo podemos definir como cada una de las unidades de enseñanza aprendizaje compuesta por un conjunto de asignaturas, más espacios comunes interdisciplinares. El conjunto de estas unidades constituye el plan de estudios de la titulación. El sistema modular se configura en torno a los siguientes principios:

- Interdisciplinariedad.
- Coordinación horizontal y vertical.
- Coherencia entre los elementos de la propuesta formativa que se presenta.
- Vinculación entre el mundo académico y el mundo profesional.
- Inclusión transversal de la perspectiva de género.
- Adopción de un enfoque plurilingüe.
- Contextualización.

En base a estos principios el sistema modular se configura en un número determinado de módulos interrelacionados entre sí, secuenciados y justificados desde su sentido para la formación de los futuros profesionales a quienes se dirigen. Asimismo, cada uno de ellos se articula internamente de la siguiente forma:

- Responde a una lógica interna que lo articula.
- Está asociado a competencias generales y específicas.
- Adopta una perspectiva interdisciplinar que lleva a la confluencia de distintas materias en la realización de una tarea común a ellas.
- En esa tarea se articulan saberes teóricos, procedimentales y actitudinales de las distintas asignaturas que confluyen en cada módulo.
- Exige coherencia y coordinación en relación a las propuestas metodológicas, los sistemas de evaluación y la calificación de las disciplinas y de la tarea común.
- Las distintas disciplinas que constituyen cada uno de los módulos confluyen en la realización de una tarea, que en Educación Social se ha denominado

Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM) y en los grados de Magisterio Tarea Interdisciplinar de Módulo (TIM). Esta actividad o tarea integra competencias y contenidos de las diferentes materias que componen el módulo (5 ECTS) y constituye el eje articulador del mismo.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n. 2. Estructura Modular de la E.U. de Magisterio de Bilbao.

## Acuerdos y claves iniciales del equipo

Teniendo en cuenta que somos un equipo interdisciplinar con formaciones distintas, decidimos consensuar un lenguaje común en torno a las siguientes cuestiones:

- *Concepto y sentido de una guía.*

La guía es un instrumento que orienta tanto al profesorado durante la planificación de la docencia y la coordinación con el resto del profesorado del módulo, como al alumnado en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido la guía debe:

- Facilitar la labor de **planificación** del equipo docente de cada módulo.
- Organizar la **coordinación** de módulo, de curso y de titulación.
- **Unificar criterios** sobre estrategias de aprendizaje, metodologías y evaluación.
- Dar **coherencia** a la titulación, a través de la coordinación de los programas de las diversas materias, para dejar claro el sentido del trabajo a desarrollar, a través de una estructura homogénea de presentación de la información que facilita su lectura.
- Ser una **herramienta para el aprendizaje** del alumnado a lo largo del módulo.

- *A quién se dirige*

A los/las coordinadores/as, así como a los equipos docentes y al alumnado que participan en una titulación.

- *Para qué sirve*

La guía sirve para planificar y orientar el diseño de los módulos garantizando la coherencia en torno a las competencias generales, en las que concurren las actividades teórico-prácticas que en cada módulo se desarrollan desde las disciplinas que lo conforman.

Además, es también una carta de presentación de cada módulo y de las asignaturas en él implicadas sobre lo que aprenderá el alumnado y las orientaciones pertinentes para dicho aprendizaje.

- *Quiénes la crean*

Los equipos docentes conformados por el profesorado responsable de los distintos módulos y/o asignaturas comprometidos en la titulación.

- *Elementos básicos de una guía*

- Datos: título, cuatrimestre, asignaturas implicadas.
- Descripción y sentido del módulo, papel de cada asignatura dentro del módulo.
- Tarea interdisciplinar a realizar, contribución de cada asignatura a dicha tarea.
- Competencias generales y específicas del módulo y de las asignaturas.
- Contenidos: dirigidos al desarrollo de las competencias.
- Estrategias metodológicas.
- Actividades de aprendizaje y de enseñanza.
- Evaluación de aprendizajes.
- Plan de trabajo del profesorado (coordinación vertical y horizontal, formación...).

- *Cómo se gestiona, se valora y se mejora*

La gestión de las guías está estrechamente relacionada con la organización modular, de modo que el propio equipo de coordinación modular determinará el modo de gestionar las guías.

Como cualquier acción se deberá comprobar si cumple con los objetivos para los que ha sido creada, a partir de las evidencias que hayamos ido recogiendo.

Posteriormente, se valorará su utilidad y se establecerán las mejoras oportunas en razón de las evidencias que se han recogido.

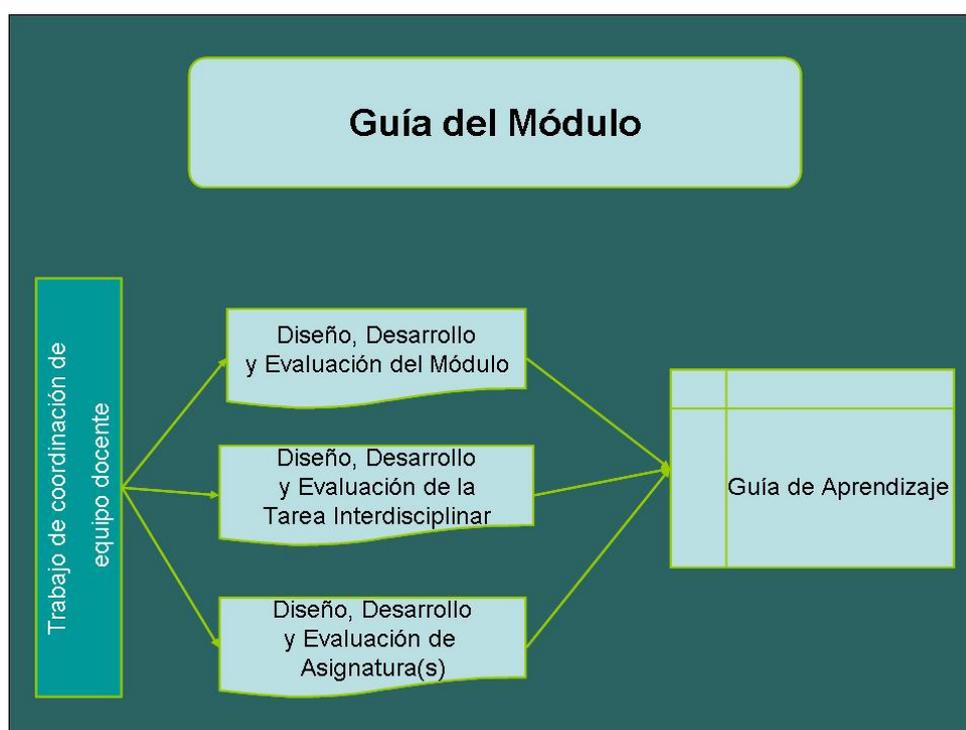
## **Orientaciones para la elaboración de las guías en un sistema modular**

Tras los acuerdos en torno al lenguaje común abordamos la elaboración de nuestra propuesta que se establece en dos niveles de trabajo: en primer lugar, la conformación

y el sostenimiento del equipo docente; en segundo lugar, el trabajo a desarrollar por dicho equipo para la construcción, aplicación y mejora de la guía docente.

Si bien es verdad que la finalidad última es construir las guías docentes de un centro, éstas no tendrían sentido si no fueran elaboradas desde la colaboración y el acuerdo de los equipos docentes.

La guía que proponemos pretende recoger las decisiones que de modo reflexivo y coordinado debe tomar cada equipo docente en torno a: diseño, desarrollo y evaluación de los módulos, las asignaturas, las tareas interdisciplinarias y las guías del alumnado.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n. 3. Guía del módulo.

### Sobre los Equipos Docentes

En este apartado trataremos sobre diversas cuestiones referidas a la constitución del equipo docente que consideramos de suma importancia.

#### ¿Qué es un equipo docente?

Grupo de profesores/as que comparte, de forma cooperativa, la tarea de formación del alumnado de una titulación. En la propuesta de sistema modular establecido en nuestro centro encontramos los siguientes equipos docentes, cada uno de ellos liderado por un o una coordinador/a:

- Equipo de titulación: lo conforman todos los profesores/as que imparten docencia en una titulación.

- Equipo de módulo: lo conforman todos los profesores/as que imparten docencia en un determinado módulo.
- Equipo de asignatura: lo conforman todos los profesores/as que imparten docencia en una determinada asignatura.

### **¿Qué se necesita para funcionar como equipo docente?**

- Formación en creación, funcionamiento y mejora de equipos, así como en herramientas de trabajo de equipos (DAFO, actas, creación de clima de trabajo adecuado, recogida de evidencias, análisis del funcionamiento de equipo...).
- Asignación de roles y funciones.
- Construir y acordar un lenguaje común, establecer reuniones de trabajo.
- Formación en metodologías activas, participativas y cooperativas.
- Conocer y asumir la filosofía del sistema modular.
- Contar con espacios y tiempo para el trabajo en equipo.
- Visualización y reconocimiento del equipo y del trabajo de sus miembros.
- Contar con asesoramiento de carácter formativo.

### **Funciones del equipo y sus componentes.**

Cada equipo deberá concretar sus funciones en razón del contexto de nuestra Escuela de Magisterio y de la estructura curricular adoptada.

Dichas funciones se deberán desarrollar en consonancia con el modelo Enseñanza Cooperativa y Dinámica (Irakaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa -IKD), adoptado por nuestra universidad para el desarrollo curricular de sus titulaciones oficiales, así como con el compromiso de su Centro con el programa *Ehundu* para el despliegue y materialización de la planificación verificada de cada grado en los centros de la UPV/EHU.

Trazamos a continuación las funciones para las tres figuras de coordinación que se han previsto en nuestro centro.

#### *Coordinador/a de titulación*

- Dinamizar los equipos docentes para posibilitar: cohesión, construcción de lenguaje común, acción comunicativa, toma de decisiones, impulso de metodologías activas y participativas, resolución de conflictos...
- Promover la recogida de evidencias para dar respuesta a las evaluaciones institucionales de la titulación.
- Impulsar la actualización y mejora de la guía docente.
- Coordinar verticalmente los contenidos programáticos de la titulación junto con los/as Coordinadores/as de módulo.
- Detectar necesidades formativas de los equipos docentes y darles respuesta.

#### *Coordinador/a de módulo*

- Dinamizar el equipo docente de módulo para posibilitar: cohesión, construcción de lenguaje común, acción comunicativa, toma de decisiones, impulso de metodologías activas y participativas, resolución de conflictos...
- Recoger y transmitir la información entre el profesorado del módulo y entre éste y la persona responsable de la Titulación.
- Comunicación con alumnado, a través de sus representantes, sobre la marcha del módulo.
- Coordinar la planificación de las materias y velar por el equilibrio de la carga de trabajo del alumnado.
- Diseñar con el equipo la guía módulo, que incluye la actividad o tarea interdisciplinar de módulo (AIM ó TIM)
- Garantizar la recogida de evidencias sobre el desarrollo del módulo para su evaluación y mejora.
- Detectar necesidades formativas del equipo docente y darles respuesta.
- Detectar necesidades tales como la buena organización de espacios, tiempos y recursos para el desarrollo adecuado del módulo.

#### *Coordinador/ de asignatura*

- Teniendo en cuenta que una asignatura puede ser impartida en diferentes titulaciones y diferentes centros, dinamizar el equipo de profesores que imparte la asignatura para posibilitar: cohesión, construcción de lenguaje común, acción comunicativa, toma de decisiones, impulso de metodologías activas y participativas, resolución de conflictos...
- Proponer una guía de asignatura consensuada con su equipo, que incluirá: la descripción de la asignatura, el profesorado que la imparte, las competencias de la asignatura, el programa, la metodología enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación.
- Garantizar que las decisiones tomadas no interfieran las dinámicas metodológicas de los diferentes centros y/o módulos, así como que el posible cambio de profesorado no altere la planificación acordada en el módulo correspondiente.

### **El trabajo del Equipo Docente**

Una vez conformado cada equipo, así como sus coordinadores/as se procede a dar los siguientes pasos:

#### *Constitución y tareas del equipo*

- Presentación de los miembros y constitución del equipo. Una vez constituido el equipo, éste acordará sobre: el sentido y los objetivos del grupo, las normas de funcionamiento del mismo, asignará roles (secretario/a, moderador/a, coordinador/a...), decidirá sobre otras cuestiones como el calendario de

reuniones, compromisos para su desarrollo, etc.

- Establecer el cometido del equipo Docente: planificación, desarrollo y evaluación del módulo garantizando su coherencia interna.
- Detectar y buscar respuestas a posibles necesidades formativas entre los miembros del equipo.
- Establecer consensos mínimos en la coordinación del profesorado, así como de las materias, de la tarea interdisciplinar y de la conexión con el módulo siguiente (aspectos de coordinación vertical).
- Adquirir compromisos de cumplimiento de las decisiones tomadas.
- Tareas de planificación y desarrollo que se concretan en estas siguientes:
  - Revisión de la relación entre competencias de titulación, de módulo y de asignaturas.
  - Diseñar y establecer el sistema de revisión y mejora de la tarea interdisciplinar del módulo.
  - Cronograma de tareas.
  - Diseñar materiales tales como guías orientativas e instrumentos de evaluación.
  - Diseñar las estrategias didácticas (metodologías y contenidos) para afrontar la tarea interdisciplinar.
  - Seguimiento del proceso formativo e impulso de mejora.
  - Evaluación del módulo que se concreta en:
    - ✓ Valorar los beneficios de la estructura modular frente a la tradicional disciplinar.
    - ✓ Valorar si la tarea interdisciplinar del módulo responde a la función articuladora que se le asigna.
    - ✓ Valorar el sentido y la aportación de cada asignatura al módulo.
    - ✓ Valorar las encuestas al alumnado.
    - ✓ Comprobar la integración de las asignaturas en la consecución de las competencias del módulo.
    - ✓ Evaluar el funcionamiento del equipo docente y de la coordinación.

#### *Coordinación de las asignaturas*

Esta coordinación debe garantizar al menos la coherencia en:

- Los contenidos: exposición y puesta en común de los programas de las asignaturas; compartir y complementar aspectos de temas entre materias; estructura lógica y epistemológica de los contenidos, así como la sucesión de las actividades y de su calendario.
- La metodología: otro de los elementos a coordinar será el planteamiento metodológico del profesorado que constituye el equipo docente modular. Cada

profesor/a puede proponer estrategias diversas y complementarias, que resultan enriquecedoras para el aprendizaje del alumnado. Lo importante, en este caso es la transparencia y la labor de coordinación entre el profesorado que permitirá la mejora del desarrollo curricular.

- La interdisciplinariedad en el Grado: el logro de una programación modular compacta requiere un importante grado de imbricación entre las diferentes asignaturas.

#### *Coordinación de la tarea o actividad interdisciplinar de Módulo*

La tarea o actividad interdisciplinar de módulo, TIM o AIM (en adelante AIM), como elemento articulador del módulo, demanda los siguientes compromisos:

- Acordar y explicitar aquellas competencias del módulo que se desarrollarán a través de la tarea.
- Consensuar la aportación de cada asignatura del módulo a la tarea común y su vinculación a la misma.
- Desarrollar los temas transversales desde los diferentes enfoques que pueda aportar cada asignatura del módulo.
- Acordar la metodología de trabajo para el desarrollo de la tarea común.
- Elaborar, de manera coordinada, instrumentos de evaluación que recojan el carácter cohesionador de la tarea interdisciplinar.

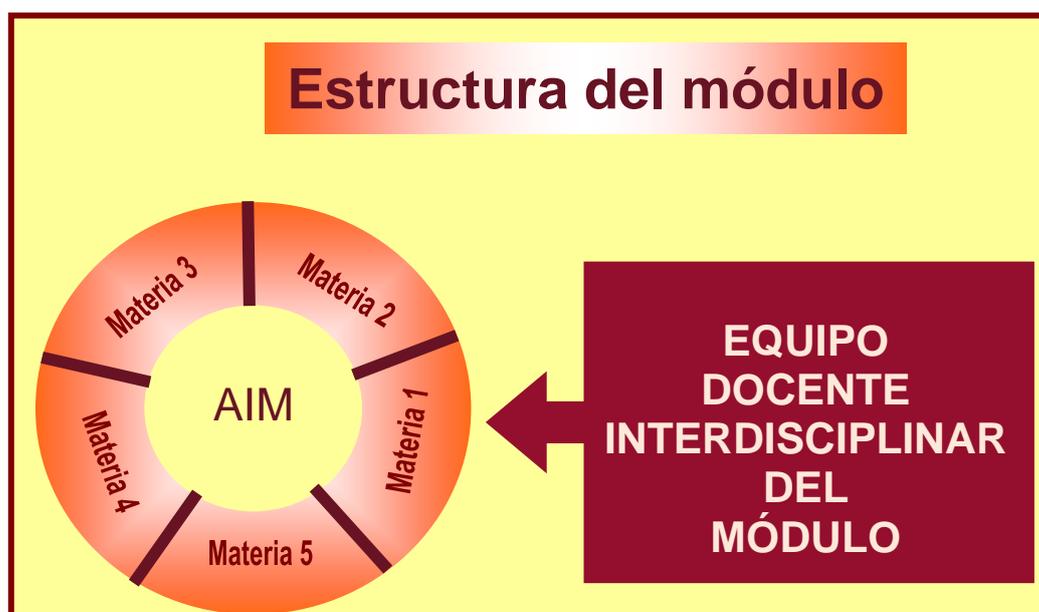
#### *Coordinación relativa a la guía de aprendizaje*

De cara a la elaboración de una guía que oriente al alumnado en su aprendizaje, los equipos docentes deberán:

- Garantizar que se trabajan las competencias del módulo de manera coherente con los principios de interdisciplinariedad, trabajo en equipo y metodología activa.
- Acordar el tipo de metodologías de aprendizaje.
- Orientar y dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Diseñar y elaborar instrumentos de evaluación y de autoevaluación.
- Establecer en el sistema de tutorías: tutorías compartidas...

### **La Guía Modular**

Se concibe la guía modular como un documento que incluye, también, el diseño, desarrollo y evaluación de las asignaturas y de la AIM, en consonancia con la estructura que se refleja en la siguiente imagen.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n. 4. Estructura del módulo.

Los apartados que se reflejarán en la guía modular son:

1. **Nombre del Módulo.**
2. **Duración y localización temporal** (curso, cuatrimestre) y **secuencial** dentro del plan de estudios.
3. **Sentido del módulo** en la formación de los futuros profesionales de la Titulación.
4. **Las competencias** que se desarrollarán a través del Módulo: Estas competencias, de carácter interdisciplinar, vendrán definidas en términos de nivel de desarrollo y ámbito de aplicación.
5. **Asignaturas que lo integran:** enumeración y valor en créditos.
6. **Planteamiento metodológico:** se trata de potenciar el uso de metodologías dinámicas, participativas y cooperativas centradas en el aprendizaje del alumnado y orientado hacia su autonomía, con objeto de acercar al estudiante al mundo profesional.
7. **Tarea o actividad interdisciplinar del módulo:** nombre, descripción y sentido de la tarea dentro del módulo. Es el eje que dará sentido al módulo.
8. La **evaluación** concebida como un proceso continuo que tiene que ir aportando datos realistas sobre el desarrollo del trabajo para garantizar la convergencia y la coherencia dentro del módulo. En su globalidad la evaluación incluye la valoración del aprendizaje del alumnado y el desarrollo del módulo. La evaluación del alumnado se trata con mayor detalle en los apartados referentes a la AIM y a las asignaturas.

El equipo docente deberá evaluar el diseño y desarrollo de cada módulo para sus posibles ajustes. Para ello es fundamental, tanto realizar un análisis de las tasas de

éxito, como reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Si la tarea del módulo responde a la función articuladora que se le asigna.
- El sentido y la aportación de cada asignatura al módulo.
- La integración de las asignaturas para la consecución de las competencias del módulo.
- Sobre el funcionamiento del equipo docente y de la coordinadora.
- Sobre el sistema de evaluación del alumnado que no asiste a clase.
- La consonancia entre las competencias de cada módulo con las de la titulación, para asegurar su coherencia en sentido vertical y horizontal.

### **Diseño, desarrollo y evaluación de la tarea interdisciplinar**

La implementación de la actividad interdisciplinar implica una labor de coordinación para cohesionar y vertebrar cada módulo en su globalidad. Esta acción requiere la figura del coordinador/a quien debe dinamizar el trabajo cooperativo del equipo para garantizar la coherencia entre la tarea y las asignaturas.

La tarea ha de tener un sentido profesionalizador que oriente y sitúe al estudiante en contextos educativos. A través de ella se desarrolla una línea integradora que fortalece la relación entre las asignaturas del módulo. De manera que sus competencias cumplen una función cohesionadora al proporcionar sentido global al módulo.

El valor en créditos de la tarea se establece a partir de la aportación de una parte proporcional de los créditos de cada asignatura.

Los contenidos trabajados en las asignaturas ayudan al alumnado a la resolución de esta tarea entendiendo que la tarea es un todo, no un sumatorio de partes de contenido de las asignaturas, ya que debe entenderse como un puente entre el mundo universitario y el profesional, a través de la cual se van a abordar problemas educativos, temáticas emergentes y/o aspectos de innovación-investigación. Es un trabajo que se proyecta hacia el exterior e incorpora la dinámica profesional en la vida universitaria.

Son los propios profesores y profesoras del módulo quienes diseñan la tarea y llevan a cabo el seguimiento de la misma.

Los elementos que componen la guía de la AIM serán los siguientes:

- Competencias definidas a partir de las del módulo.
- Estrategias de aprendizaje: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, en proyectos...
- Programación de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, incluyendo aquellas que pueden ser compartidas por más de una asignatura (dígase visionado de un documental y actividades a partir del visionado). Esta programación supone detallar todas las actividades, establecer su carácter (individual, grupal...), su distribución en el tiempo (elaborar un cronograma),

señalar los requisitos, agrupación, recursos, criterios de desarrollo, cálculo del tiempo que el alumnado destinaría a la actividad, indicación de qué materiales o fuentes se deben manejar...

- Relación expresa de recursos (materiales, bibliográficos, on line, etc.).
- Sistema de evaluación y de calificación del proceso de aprendizaje del alumnado: criterios, actividades, quién realiza la evaluación, herramientas (rúbricas, listas de control, guías de seguimiento...).

### **Diseño, desarrollo y evaluación de las guías de las asignaturas de cada módulo**

Apartados que se deben reflejar en la guía de cada asignatura:

1. Nombre de la asignatura y número de créditos.
2. Módulo al que pertenece y localización temporal (curso, cuatrimestre).
3. Sentido de la asignatura en la formación de los futuros profesionales de la Titulación. Se aconseja que en cada una de las asignaturas se señale su razón de ser dentro del módulo, indicando las aportaciones generales y específicas al mismo al módulo y al conjunto de la formación del perfil profesional. Deberá indicarse si existe algún prerrequisito para desarrollar la asignatura (haber cursado otras asignaturas, dominar algunas cuestiones, etc.).
4. Competencias de la asignatura y consonancia con las competencias del Módulo y las transversales. Cada una de las asignaturas está al servicio de ese módulo, de modo que no serán diseños independientes, sino que deberán constituir un todo integrado. Para ello se determinará el modo en que las diferentes asignaturas contribuyen al desarrollo de las competencias del módulo (equilibrio, coherencia, peso, relación). Sólo así se puede responder al sistema modular.
5. Relación de contenidos teóricos y prácticos a desarrollar en la asignatura.
6. Planteamiento metodológico de la asignatura: se trata de garantizar el uso de metodologías dinámicas, participativas y cooperativas centradas en el aprendizaje del alumnado y orientado hacia su autonomía. Será necesario tomar decisiones sobre:
  - Modalidades de docencia (magistral, prácticas de aula, seminarios...) que será necesario determinar de cara a la planificación logística del centro (subgrupos, horarios, espacios...).
  - Metodología de aprendizaje: problemas, casos, proyectos...
  - Actividades y tareas (presenciales y no presenciales). Es conveniente calcular la carga de trabajo que conlleva cada una de dichas actividades y distribuirlas en el tiempo, de modo que no se sobrecargue al alumnado.
  - Recursos: bibliográficos, recursos "on line", materiales multimedia, etc. Se debe indicar qué materiales o fuentes debe manejar el alumnado. Es importante planificar el uso coordinado de recursos, tanto humanos como

materiales. Esto permite un uso más racional y un mejor aprovechamiento de los mismos.

- Organización espacial-temporal y cronograma de la asignatura.
- Acción tutorial: estrategia para la formación, orientación y seguimiento del aprendizaje del alumnado a través de tutorías planificadas, la tutoría por pares...

7. La evaluación y la calificación estarán en consonancia con las competencias de la asignatura. Para ello, en el diseño de la evaluación se especificarán los criterios y las modalidades de la misma respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué debe ser capaz el estudiante de contestar, hacer o superar para constatar el grado de dominio de las competencias de la asignatura? ¿Cómo se evalúa esto? ¿Quién lo evalúa?... Con respecto a la primera pregunta se trata de establecer los componentes de cada una de las competencias de cara a facilitar la tarea de evaluar. Para responder a la segunda pregunta es preciso definir criterios y procedimientos de evaluación, señalando las actividades evaluadoras. En cuanto a la cuestión sobre quién evalúa se trata de establecer los informantes en función del tipo de evaluación (autoevaluación, co-evaluación, hetero-evaluación...).

Hay que hacer una mención especial al hecho de cómo acceder al conocimiento previo del alumnado al comenzar a desarrollar la asignatura. Esta cuestión puede plantear la necesidad de realizar determinados ajustes en la planificación. Esta acción contribuye, asimismo, a promover la motivación del alumnado hacia la asignatura.

8. Aportación de la asignatura a la tarea y justificación de los apartados anteriores en relación a ésta. Es importante consensuar el carácter y peso de la actividad interdisciplinar del módulo en el valor de cada asignatura y viceversa. Se deben prever posibles situaciones paradójicas como, por ejemplo, qué probabilidad hay de que un estudiante pudiera superar varias materias y otra no, ¿tendría sentido esa situación? ¿Se podría hablar de superación de un módulo condicionado a la superación de determinadas actividades ligadas a una asignatura?

Todos los apartados deberán estar en consonancia con el sentido y las competencias del módulo al que pertenece, ya que así se respeta la coordinación horizontal entre las asignaturas que conforman cada módulo y la coordinación vertical del sistema modular en toda la titulación.

A la guía de la asignatura se podrán añadir concreciones específicas en función de las características de los grupos (tamaño, idioma...) a los que se destina, de su profesorado (número, preferencias metodológicas), siempre y cuando, dichas concreciones respeten el desarrollo de las competencias comprometidas en esa asignatura.

### **Sobre la Guía de Aprendizaje**

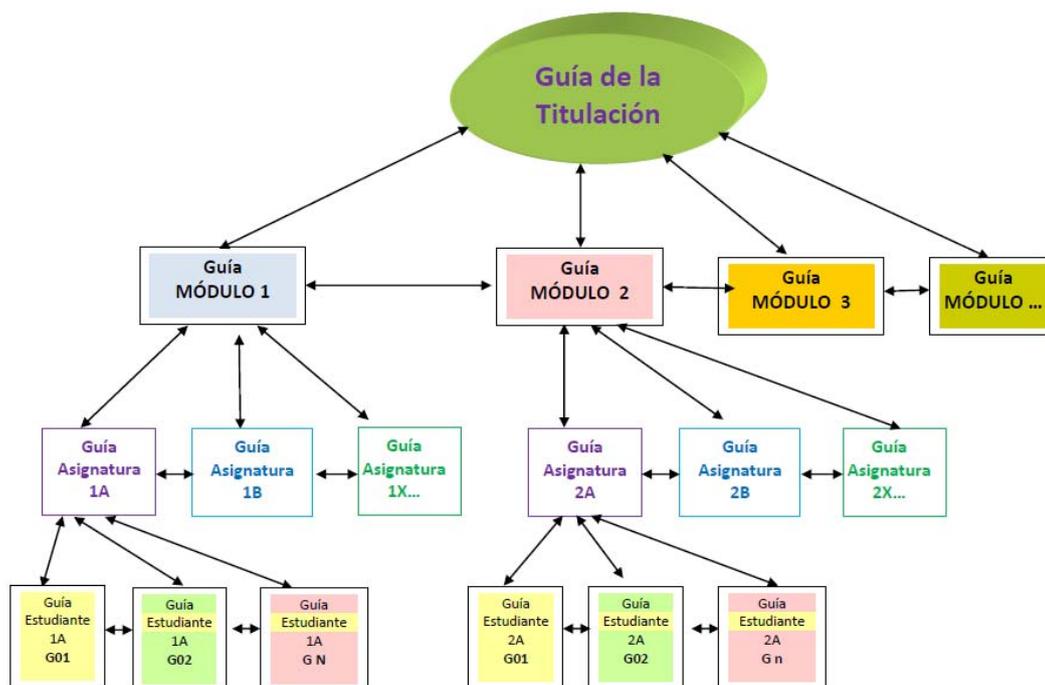
La finalidad última de una Guía de Aprendizaje es contribuir al éxito del alumnado en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Por otro lado, si consideramos que cada

estudiante debe ir ganando cotas de autonomía durante su proceso formativo, es necesario que disponga de herramientas y recursos que se lo faciliten y que le permitan conocer el proceso de trabajo para que pueda organizarse y planificar su quehacer tanto dentro como fuera del aula.

Hay que señalar que tanto las asignaturas, la tarea interdisciplinar, como el *practicum* y el trabajo fin de grado, podrán tener su propia Guía de aprendizaje, pero en esta propuesta nos referimos, de manera explícita, a la guía de módulo, en tanto que ayuda al alumnado a percibir la visión global del mismo.

Los apartados que se pueden reflejar en esta guía de aprendizaje, de modo orientativo, entendemos que pueden ser:

1. Estructura y localización del módulo en la titulación (ver 3.2.): grado, curso académico, código, nombre y número de créditos, localización temporal, idioma, profesorado que lo imparte.
2. Competencias del módulo y resultados de aprendizaje esperados.
3. Propuesta de actividad interdisciplinar: Presentación de la AIM así como de su metodología y de sus actividades de aprendizaje-enseñanza. Este apartado incluye:
  - Metodología a seguir e indicaciones precisas en cada caso: Aprendizaje basado en Casos, Problemas, Proyectos...
  - Descripción de las estrategias empleadas y especificación del proceso de aprendizaje. (Pasos a dar: explicaciones del profesorado, exposiciones del alumnado, trabajo cooperativo, lectura y reflexiones individuales, realización de tareas específicas).
  - Diseño del cronograma de la AIM: tiempos, agrupamientos, espacios...
  - Evaluación y calificación de la AIM: criterios o indicadores e instrumentos (informes, presentaciones orales, plantillas de observación...). Sistema de calificación en función de las modalidades presencial y no presencial.
  - Plan de tutorías de la AIM: Sentido y contenido de la tutoría y establecimiento de horarios y espacios para su desarrollo.
4. Asignaturas que componen el módulo (ver 3.2.2.) con especificación del temario, propuesta metodológica, plan de trabajo, propuesta de evaluación, bibliografía, documentos on-line, horarios de tutorías.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n. 5. Guía de la Titulación.

## Reflexiones finales y nuevos retos

Este documento pretende ser un punto de partida para la elaboración de las guías docentes, trabajo que todo equipo docente debe abordar como una de sus funciones básicas. Se propone también como instrumento para la reflexión de los equipos docentes en los procesos de análisis, revisión sistemática a partir de los datos que se recojan sobre su contenido, tanto del profesorado como del alumnado, para su constante reformulación.

Queremos hacer hincapié en el valor del proceso de trabajo en sí mismo. Desde lo que supuso ser un ejercicio de formación como punto de partida se ha desarrollado un proceso de trabajo que, como tal, no ha sido lineal, sino que ha pasado también por etapas de desorientación y replanteamiento que han sido necesarias, también, para construir conocimiento.

Por una parte, la experiencia de constituirnos en equipo de trabajo nos ha supuesto un reto que ha planteado dificultades debido a la experiencia diversa en esta forma de trabajo, a compromisos y agendas difíciles de compaginar y, sobre todo, a las dudas sobre la funcionalidad de la tarea en el contexto en que se planteaba.

Sin embargo, esta experiencia nos ha brindado una serie de oportunidades entre las que destacamos el hecho de haber trabajado en equipo, de manera cooperativa. Así, hemos conseguido confluir y llegar a acuerdos, desde la diversidad de pensamiento, de modos de ser y de trabajar, así como de niveles de conceptualización y de maneras de entender la tarea.

Hemos constatado que un sistema modular supone una línea de desarrollo profesional docente que subraya la importancia del crecimiento del grupo. Por lo tanto, con esta propuesta que presentamos tratamos de aportar un instrumento de ayuda a la superación de la cultura individualista y a la construcción de una cultura cooperativa. El elemento comunicativo es esencial para este paso de una cultura a otra, ya que para el buen funcionamiento del sistema modular la comunicación debe ser fluida y la información debe estar al alcance de todos los colectivos que intervienen.

Este cambio cultural, inevitablemente, provoca miedos y resistencias que habrá que afrontar estableciendo un clima propicio para el trabajo cooperativo. Para crear este clima se hace imprescindible:

- La existencia de espacios físicos y temporales que faciliten la comunicación y la coordinación como elementos claves.
- La necesidad de formación en trabajo cooperativos con acciones que impulsen esta cultura
- El reconocimiento del trabajo de los equipos docentes por parte de las instituciones universitarias, dejando, así, constancia de la importancia de esta cultura de trabajo.

Asimismo, en el trabajo que hemos realizado como grupo de mejora hemos experimentado la posibilidad del cambio de nuestra cultura profesional, lo que nos anima a seguir avanzando hacia el trabajo en equipo, cooperativo tanto del profesorado como del alumnado, de un rol docente transmisor a otro orientador, facilitador; de un alumnado pasivo, receptor, a otro activo y autónomo en su aprendizaje...

A nuestro entender, ese cambio conlleva profundizar en la reflexión de temáticas tales como: el rol del profesorado, la coordinación, las metodologías activas y participativas, la evaluación y la tutoría, entre otras posibles, como nuevos retos para próximos trabajos.

## **Bibliografía**

Documentos de las nuevas titulaciones de Magisterio:

-(noviembre de 2009): "Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Primaria" y "Memoria justificativa. Propuesta de titulación: Grado en Educación Infantil" aprobadas por la ANECA.

-(08-12-2008). "Moduluak Irakasle Gradu Berrietan. Eztabaidarako txostena", Comisión Inter-Escuelas de Magisterio de la UPV-EHU.

ALDA-BE (Alonso, J.; Arandia, M.; Martínez I.; Rekalde, I.; Del Castillo, L. y Zarandona, E.) (2009). Aproximación a ciertas claves sobre el trabajo en equipos docentes, a partir de un proceso de innovación en la Universidad. *Seminario de Reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en la Educación*

*Superior: fortalezas, recursos y necesidades.* Faculta de de Ciencias da Educación. Universidad de Santiago.

- ALDA-BE (Alonso, J.; Arandia, M.; Martínez I.; Rekalde, I.; Del Castillo, L. y Zarandona, E.) (2011). Nuevas comprensiones de las metodologías participativas en las aulas universitarias a través de un proceso de investigación-acción. En: Fernández, Idoia y Rekalde, Itziar (eds.). *Una Universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU*; pp. 355-378. Leioa: Servicio de publicaciones de la UPV/EHU.
- Aramendi, P.; Buján, K. y Oyarzabal, J. R. (2010). La guía docente: un documento esencial para la coordinación de los planes de estudio. En Garaizar, J. y Goñi, J. M. (eds.). *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad. Propuesta de innovación educativa en la UPV-EHU*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la UPV-EHU.
- Arandia, M.; Alonso, J. y Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de educación*, 352; pp. 309-329.
- Arbesú García, M.I. (2003). "El sistema modular Xochimilco". En: C.E. Fuentes Hernández (ed.). *El sistema modular, la UAM-X y la universidad pública*. Xochimilco-México: Universidad Autónoma Metropolitana; pp. 10-25.
- Blanco, Á. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En: L. Prieto (coord.). *La Enseñanza Universitaria Centrada en el Aprendizaje*. Barcelona, Octaedro/ICE; pp. 31-59.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, nº 2 [En línea: [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m2/](http://www.redu.um.es/Red_U/m2/)]
- Contreras Lara, V. M. E. (2003). Propuesta para la elaboración de guías didácticas en programas a distancia [En línea: [www.informaticaeducativa.com/virtual2003/ponencias/contenidos/guiasdidacticas/guiasdidacticas.htm](http://www.informaticaeducativa.com/virtual2003/ponencias/contenidos/guiasdidacticas/guiasdidacticas.htm)]
- Ehrlich-Quintero, P. y Ruiz-Lang, G. (1999). El sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) en la encrucijada actual. En: *Revista cubana de educación superior*, Vol. 22, nº 1; pp.73-80.
- EURYDICE (2002). *Compétences clés*. Bruxelles: Communauté Européenne.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Martínez, I. y Arandia, M. (coords), Del Castillo, L. y Santamaría, M. (2010): El trabajo en equipos como estrategia para la formación. En: Rué, J. y Lodeiro, L. (eds.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior*; pp. 85-112. Madrid: Narcea.

- Martínez, I.; Arandia, M.; Alonso, J.; Del Castillo, L.; Rekalde, I. y Zarandona, E. (2011). Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío. En: *Revista Investigación en la escuela*, 75; pp. 99-113.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. En: *Revista de Educación*, (número extraordinario); pp. 213-234.
- Delgado, A. M. y Oliver, R. (2010). Relaciones entre la plataforma Moodle y la planificación docente en las ciencias jurídicas. En: L. Cotino Hueso y M. Á. Presno Linera (coords). *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*. Valencia: Universidad de Valencia; pp. 261.
- Moreno Oliver, V. y Hernández-Léoz, D. (2009). Evaluación de la Estructura Modular en la Escuela Superior Universitaria Politécnica. Primera aproximación. En: *Actas del VI Congreso Internacional en Docencia Universitaria e Innovación*. Universidad de Barcelona.
- Paricio, J. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Colección "Documentos de Referencia para la Calidad Docente. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Rekalde, I.; Arandia, M.; Alonso, J. y Martínez, I. (2004). Cambio metodológico asentado en el diálogo para una universidad de calidad: articulando distintas herramientas didácticas de la era de la información. En: *Docencia universitaria e Innovación*. Girona: Signo impresión gráfica.
- Rekalde, I.; Arandia, M.; Alonso, J. y Martínez, I. (2005). La metodología dialógica al servicio de una universidad de calidad: articulando distintas herramientas didácticas. En: Goñi, J. M. (coord.). *Innovación educativa en la Universidad*; pp. 65-78. Leioa: Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. DeSeCo [En Línea: [www.oecd.org/document/17/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,3746,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html)]
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. DeSeCo Publicaciones.
- UNED. Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas de Grado. [En Línea: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICE\\_RRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INNOVACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/GUIA\\_DOCENTE/ORIENTACIONES\\_GUIA\\_ESTUDIO\\_DESCARGABLE.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICE_RRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/GUIA_DOCENTE/ORIENTACIONES_GUIA_ESTUDIO_DESCARGABLE.PDF)]
- Yáñez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. En: *Educatio siglo XXI*, 24; pp. 17-34.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo Aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

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

Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Guía de guías (Documento de trabajo). Universidad de Santiago de Compostela. [En línea: <http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/guiaplan.pdf>]

Zabalza, M. A. (2007). *Guía docente para el Curso de Guías Docentes. Simulación práctica de la guía*. [En línea: [http://www.uib.es/ca/infobre/estructura/instituts/ICE/PADU/docs/act\\_35\\_4.pdf](http://www.uib.es/ca/infobre/estructura/instituts/ICE/PADU/docs/act_35_4.pdf)]

Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

Cita del artículo:

Arbizu Bacaicoa, F., Bilbao Zabala, J., Camara Izagirre, A., Fernández Alonso, L., Martínez Domínguez, I., Monasterio Bernaola, M. (2012). Modelo de Guía para Grados Universitarios con Estructura Modular. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 313-341. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

## Acerca de las autoras

---



### **Felisa Arbizu Bacaicoa**

***Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.***

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Metodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Mail: [feli.arbizu@ehu.es](mailto:feli.arbizu@ehu.es)

Doctora en Pedagogía. Ha participado en varias investigaciones y proyectos de innovación docente, en torno a la función docente, evaluación de la docencia y la acción tutorial en el ámbito de la Educación Superior, habiendo realizado distintas publicaciones. Ha organizado varios encuentros científicos de ámbito estatal e internacional sobre la calidad de la enseñanza universitaria. Entre 2002 y 2011 ha dirigido el Servicio de Evaluación Docente, iniciando el programa Docentiaz. Miembro de las comisiones Audit de AQU Catalunya en las dos últimas convocatorias.



### **Josune Bilbao Zabala**

***Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.***

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Mail: [josune.bilbao@ehu.es](mailto:josune.bilbao@ehu.es)

Licenciada en Pedagogía. Imparte docencia en la Escuela de Magisterio de Bilbao en el ámbito de las Nuevas Tecnologías. Ha participado en diferentes programas de diseño de las nuevas titulaciones y en cursos sobre Equipos Docentes, dinámicas de grupo, Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo.



### **Aintzane Camara Izagirre**

***Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.***

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Mail: [aintzane.camara@ehu.es](mailto:aintzane.camara@ehu.es)

Doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, donde imparte docencia. Su campo de estudio se centra en la educación musical, a la vez que participa en diferentes trabajos de divulgación y proyectos de investigación sobre el patrimonio musical vasco. Ha completado cursos de Innovación curricular y metodologías activas, así como de Equipos Docentes.



### **Lola Fernández Alonso**

***Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.***

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales.

Mail: [lola.fernandez@ehu.es](mailto:lola.fernandez@ehu.es)

Licenciada en Geología, imparte docencia relacionada con la Educación Ambiental y la Didáctica de las Ciencias. Ha participado en programas sobre nuevas metodologías: ABP, Aprendizaje Cooperativo y Equipos Docentes. Ha formado parte de la comisión de diseño del Grado en Educación Social. También ha participado dos proyectos de innovación educativa (PIE).



## **Isabel Martínez Domínguez**

***Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.***

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Mail: [isabel.martinez@ehu.es](mailto:isabel.martinez@ehu.es)

Doctora en Pedagogía y profesora del Departamento de DOE. Su investigación se centra en la formación, teorías y prácticas para la cohesión social, a través de la metodología comunicativa crítica. Ha participado en diversas investigaciones I+D+I con el Centro de Investigación CREA de la U.B. y pertenece al Grupo de Investigación de Inclusión Socioeducativa de la UPV/EHU.



## **Maite Monasterio Bernaola**

***Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco.***

Escuela de Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Mail: [maite.monasterio@ehu.es](mailto:maite.monasterio@ehu.es)

Licenciada en Pedagogía. Imparte docencia en la Escuela de Magisterio de Bilbao en el área de Didáctica del Euskera. Ha participado en programas innovación curricular y metodologías activas, así como de Equipos Docentes.

