

El módulo 2 de Educación Primaria: realidades y necesidades desde el análisis documental

DAVID PASTOR ANDRÉS

JON ANASAGASTI

NAIARA BILBAO

Facultad de Educación de Bilbao. (UPV/EHU)

Introducción

El Grado de Educación Primaria vertebrado desde un planteamiento modular

El diseño de nuestros grados es fruto del trabajo cooperativo realizado entre las tres las escuelas universitarias de Magisterio (actuales facultades de Educación de la UPV/EHU). Se agruparon las asignaturas de manera interdisciplinar, dando paso a la organización de módulos (Camino Ortiz *et al.*, 2012). La implementación en nuestra Facultad de Educación de Bilbao durante el curso 2010-2011 se desarrolló bajo este planteamiento modular, lo que conllevó implicaciones tanto curriculares como organizativas. Basado en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la UPV/EHU denominado IKD (ikaskuntza dinamikoa eta kooperati-boa) (aprendizaje dinámico y cooperativo), busca responder y adaptarse a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (Berciano *et al.*, 2011; Beloki *et al.*, 2014). Una propuesta encaminada a que el alumnado sea más autónomo y el profesorado actúe como planificador de situaciones de aprendizaje. Implica un nuevo modelo organizativo para el profesorado, pasando de una labor profesional individual a un trabajo coordinado entre equipos docentes (Zelaieta *et al.*, 2012; Arandia y Rekalde,

2014). Se propone una estructura modular articulada en torno a la actividad o tarea interdisciplinar modular (AIM), coordinada cada una por un equipo docente (*Memoria del curso 2010-2011*). Se plantean aspectos formativos para el profesorado, considerándose el módulo como un espacio de mentoría profesional. El trabajo interdisciplinar resultará fundamental para el logro de las competencias profesionales del alumnado (Camino Ortiz *et al.*, 2012). Así, se responderá a la normativa de la Universidad que impulsa la innovación pedagógica, el aprendizaje dinámico y cooperativo y el trabajo en equipos docentes (estatutos de la UPV/EHU, 2011; plan estratégico 2018-2021).

El **módulo 2** de Educación Primaria: escuela y currículum.
Las situaciones de consumo y el papel del profesorado

La educación desempeña un papel relevante en la consecución de una sociedad más sostenible y concienciada con los problemas ambientales y sociales. El ámbito educativo debe tenerlo presente desde el periodo formativo, e integrarlo en su identidad profesional, respondiendo desde planteamientos ético-profesionales en su acompañamiento al alumnado. El Grado de Educación Primaria prepara al alumnado para **contribuir en el futuro** al desarrollo personal y sociocultural de niños y niñas, según la planificación de las enseñanzas, recogida en la memoria verificada del grado de conformidad con el Real Decreto 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En la Facultad de Educación de Bilbao, el alumnado de primer curso del Grado de Educación Primaria, en su segundo trabajo modular (segundo cuatrimestre), reflexiona sobre «el papel del maestro y la maestra de EP ante situaciones de consumo», propuesta incluida en el contexto: «Escuela y currículum».

Para el logro de las competencias profesionales (dentro de la estructura modular), se realiza una tarea diseñada desde el enfoque propio del ABP: interdisciplinar, realizado en equipo y con aprendizaje autónomo. El alumnado tiene una figura de acompañamiento (tutor/a) y se enfrenta a escenarios de intervención a los que debe dar respuesta profesional. La secuencia de aprendizaje combina trabajo autónomo en equipo y tutorías, y diferentes informes recogen el proceso y las propuestas de los diferentes equipos. Este termina con una presentación-defensa del

trabajo y su devolución. Los documentos se convierten en elementos verificables de los avances del proceso, vislumbrándose desde dónde parte cada componente y cómo evoluciona su aprendizaje en el trabajo grupal. La evaluación final se enriquece con autoevaluación y coevaluación. El alumnado cuenta con rúbricas que le permiten autorregular su proceso formativo, lo que facilita el seguimiento y el nivel de logro alcanzado (evaluación formativa).

Este desarrollo de las competencias profesionalizantes nos acerca a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (UPV/EHU, 2019). Una exigencia a la que la Universidad debe responder, generando perfiles de salida que demuestren capacidades y competencia profesional. Los retos plantean al alumnado preguntas que les preparan para enfrentarse a sus futuros retos profesionales, mientras configuran su propia identidad docente.

Método

Objetivos e instrumentos

Nuestro trabajo se centra en el análisis documental de las actas recogidas en las reuniones de coordinación del equipo docente del módulo 2 de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao desde la implementación del espacio modular hasta hoy (2010/2011-2021/2022). Esta documentación almacena los diferentes hechos-fenómenos situacionales que han ido configurando la identidad del espacio modular. Se busca realizar un acercamiento a su evolución, basándose en las decisiones adoptadas. Pretendemos identificar elementos singulares y plantear una primera lectura relacional entre estos. Se utiliza una estrategia cuantitativa para desglosar los datos.

Pérez *et al.* (2011, p. 501) definen documento como «material que registra un hecho, situación o circunstancia en relación con las personas que lo protagonizan». Es una documentación institucional que presenta las huellas de un fenómeno-espacio propio de nuestra Facultad, que parte de nuestra cultura institucional. Nos permite conocer la importancia que, desde la propia estructura, se otorga a los diferentes elementos que lo configuran, y nos proporciona una imagen de la evolución del módulo.

Un análisis que se mueve en una predisposición tanto lineal como reticular (Pinto, 2002), al estar encuadrada en una misma red que lo configura. Aporta información relevante con el objeto de conocer el módulo como espacio curricular y organizativo, la evolución de su idiosincrasia y su funcionamiento. Como señala Lafuente (2001, p. 170), el análisis de documentos «implica pre-guntarse a cerca de la naturaleza de diálogo que se presenta o debe presentarse con la comunidad para la cual se realizan». Hemos realizado un análisis de las actas y planteado las categorías a partir de esa información. No hemos obviado una categorización previa que parte de nuestra intuición y experiencia, y del hecho de hablar de una organización educativa. Esto conlleva que ciertos elementos deban estar presentes:

- Dimensión organizativa: cuestiones sobre planificación y organización, tanto del equipo docente como del alumnado.
- Dimensión curricular: cuestiones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Dimensión relacional: cuestiones sobre dinámicas relacionales y actitudinales durante el proceso.
- Dimensión laboral: cuestiones sobre aspectos de carácter laboral del profesorado que afectan al trabajo modular.

Valoramos cuantitativa y cualitativamente cada elemento. Se clasifican los contenidos recogidos en las actas de las reuniones y se cuantifican para identificar su evolución respecto al carácter de estas. Buscamos entender la red de relaciones del fenómeno analizado desde su complejidad (Stake, 2013). Ponemos la atención en el contexto por su importancia dada (Sandín, 2003), generado desde interacciones educativas y generador de nuevas interacciones que inciden en los aspectos formativos del grado (curriculares) y en los elementos organizativos del módulo. Buscamos perfilar una imagen cualitativa que permita realizar propuestas sobre los elementos relevantes que influyen en las propuestas formativas que se realizan desde el módulo y en las dinámicas internas de trabajo del equipo docente. Este análisis nos confronta, además, con los objetivos de nuestro módulo y nos posiciona ante la vertebración modular del propio Grado de Educación Primaria.

Resultados

Se han recogido, clasificado y contabilizado los temas tratados en las reuniones de coordinación (figura 2.1). Entre todos se aprecia una mayor proporción de temas clasificados en la dimensión organizativa (43 %) y en la curricular (41 %). En la organizativa son habituales los acuerdos adoptados sobre planificación del profesorado (nombramientos de coordinadores y tutores), la planificación del alumnado (agrupaciones, elección del idioma del trabajo) y la planificación del proceso de trabajo (elaboración y renovación de guías, calendarios y selección de escenarios). En la curricular encontramos las aportaciones de cada asignatura al módulo, la definición de los elementos de la unidad didáctica y la evaluación.

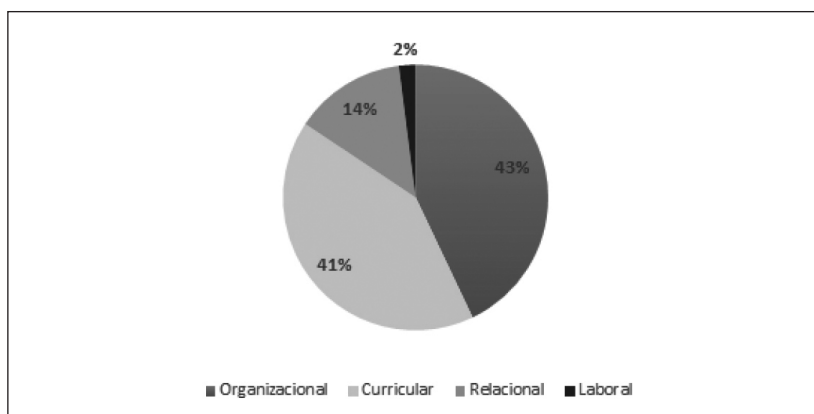


Figura 2.1. Proporción de las dimensiones de los temas tratados (totales).

La aparición de temas clasificados en la dimensión relacional es menor (14 %), y suele consistir en responder a problemas en las dinámicas que conciernen al profesorado (decisiones unilaterales, necesidad de mejora en la coordinación...) y al alumnado (presencialidad y actitudes; quejas por el sistema de asignación de grupos; percepción de falta de coordinación del profesorado; diferentes niveles de tutorización y exigencia...). La aparición de la dimensión laboral es escasa (2 %), siendo cuestiones referidas a la solicitud de certificado de autoría de las guías o a los problemas planteados por la modalidad contractual del profesorado en situaciones de baja o sustitución.

A continuación (figura 2.2), se presenta la aparición de las cuatro dimensiones según el curso académico, observándose sus diferentes características.

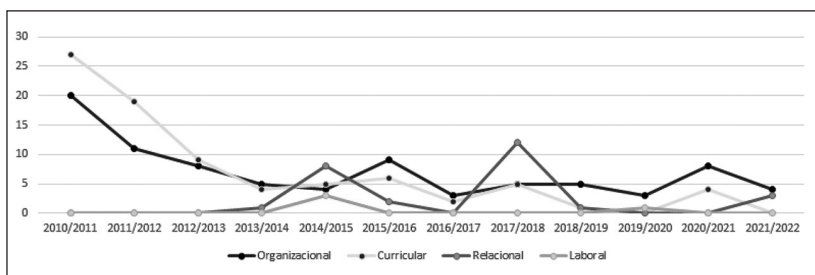


Figura 2.2. Evolución por curso de las dimensiones.

Los elementos relacionados con las dimensiones curricular y organizacional son los que más peso adquieren desde dos vertientes: una plantea cuestiones más técnicas (criterios evaluadores, contenidos, elaboración de guías...) –que en algún caso (organización grupos, elección de escenarios...) aparecen continuamente–, y otras exigen procesos reflexivos y de debate sobre el propio módulo (cuestionarse su validez). Así, emergen cuestiones no previstas y otras que, aun previstas, generan nuevas interacciones que resolver. También podemos intuir un escenario inicial de trabajo al que se llega con premura, sin que todo el equipo docente tenga una visión clara y consensuando sobre lo que se está haciendo o cómo se debe hacer (se solicita saber más sobre la metodología ABP, clarificación de funciones o especificar lo que se va a **pedir al alumnado**, 2010/2011).

Se da paso a otras cuestiones en las que la propia esencia vertebradora del proyecto parece no lograr el encaje previsto (poner en duda el módulo, falta de asistencia continuada a las reuniones, falta de implicación o no respetar los acuerdos adoptados, 2015/2016), **y clasificada en** la dimensión relacional. También vemos que en cursos posteriores aparecen cuestiones curriculares nuevas (implementación de EP trilingüe) que vuelven a replantearse (organización de grupos; cambio de escenarios...) y tienen una respuesta-intervención más rápida. Permanecen otras que dificultan el trabajo en equipo (no respetar las decisiones del equipo docente, absentismo en las reuniones, cuestionarse la esencia modular...) y que acaban

incidiendo directamente sobre el alumnado y su proceso de aprendizaje.

Queda patente que, a medida que avanzan los cursos, los temas de carácter curricular y organizativo van disminuyendo y comienzan a mostrarse las otras dos dimensiones, especialmente la relacional. De hecho, en algún caso (2014/2015 y 2017/2018), los temas clasificados en la dimensión relacional adquieren mayor presencia y sobrepasan a los curriculares y organizativos; y los problemas en las dinámicas de relación, esencialmente de coordinación (tanto entre profesorado como entre alumnado), comienzan a ocupar el tiempo de las reuniones de coordinación.

Los elementos laborales han ido surgiendo en los últimos años. Entendemos que, tras esto, nos encontramos con una cuestión relacionada con el cambio generacional. La gran tasa de profesorado que se ha retirado ha dado paso a ese cambio. Nos encontramos con una gran rotación de personas que, en función de su contexto personal, van a permanecer y poder contribuir en estos espacios o no. A esto se suma el profesorado asociado, que se ha ido incrementando en los últimos años, lo que ha puesto sobre la mesa nuevos elementos (carga laboral y contrato) que deben considerarse.

Discusión y conclusiones

Las directrices de funcionamiento que se han ido adoptado y los acuerdos a los que ha ido llegando el equipo docente definen nuestro espacio modular desde lo operativo y en su relación con los perfiles de salida del grado. Hemos encontrado una mayor cantidad de fenómenos, situaciones o problemas recogidos en las actas de los primeros años, algo propio de cualquier proceso de innovación y su puesta en marcha (Carbonell, 2001). Encontramos también una mayor cantidad de reuniones y cuestiones que hay que tratar. Los nuevos modos de hacer implican una necesaria inversión de tiempo, tanto en modos como en formas. Esto es, se va articulando un corpus, que se recoge en las guías y en los modos de hacer no escritos, que marca el funcionamiento de los equipos docentes ante diversas casuísticas inicialmente no previstas.

Por otro lado, resulta destacable la relación entre la alta rotación del profesorado y la comprensión del módulo como parte de una estructura mayor que configura el grado. Hay que indagar cómo se están transmitiendo entre el nuevo profesorado las cuestiones claves modulares y de qué modo se logra comprender esa esencia-objetivo vertebrador inicial de esta estructura modular. Ello es importante para poder tener una visión completa del puzle modular y entenderlo como una unidad.

Ciertas cuestiones tienden a repetirse cíclicamente y en los cambios en la coordinación, hay información (acuerdos) que queda olvidada. Cuando se replantean algunos temas, estos aparecen como elementos nuevos, sin considerar lo que ya se ha acordado, por lo que hay que buscar alternativas para que los procesos de reflexión sean constructivos y no generen más cansancio o desconfianza.

Por otro lado, consideramos que este es un aporte con la pretensión de seguir mejorando el módulo. Tenemos la facilidad de acceso a ese objeto de estudio que reclama Stake (2013), en el que se mezclan lo procesual, las personas y las interacciones en una estructura organizada y con un programa compartido. Creemos que aporta cuestiones sobre las que merece la pena profundizar para poder seguir transformándolo; permite estudiarlo desde la mirada profesional y, además, investigar sobre cuestiones propias (Pérez Gómez, 2019). Entendemos la investigación como un constructo formativo para nuestra labor que nos permite reflexionar sobre nuestras prácticas para mejorarlas (Imbernón, 2020a), al tiempo que incide en la mejora del proceso formativo del alumnado y en la transformación de nuestro contexto educativo.

Sin embargo, este trabajo, también adolece de ciertos elementos importantes. Nos encontramos con un proceso de análisis en el que las relaciones entre los elementos vienen dadas por compartir el contexto. Hemos presentado los elementos de manera sistematizada con una visión diacrónica que refleja los cambios de una manera más estática, en el que avanzamos cuando presentamos las totalidades generadas y hacemos su lectura. Sin embargo, no hemos analizado profundamente las relaciones que se dan entre estos elementos. Esta cuestión queda pendiente para un análisis futuro.

Por otro lado, este trabajo solo recoge el análisis documental, la realidad concreta de un espacio institucionalizado, presentado

desde una perspectiva diacrónica que nos permite apreciar una evolución del módulo. Es una lectura rica, aunque incompleta. Es necesario un trabajo más profundo, que recoja las voces de las personas implicadas (alumnado y profesorado), que permita matizar y clarificar estos procesos. Así, la contextualización sería más clara y el *background* generado sería más completo y rico. Como contexto profesional de interés, merece una interpretación que tome en consideración las dos realidades (humana-profesional y documentada), pues no se pueden desligar (Sandín, 2003). Así, presentamos un trabajo parcial de una realidad más global, que nos permite comprender e interpretar los fenómenos desde una visión mayor, y revierte directamente en la posibilidad de transformación de este. La palabra escrita tiene un peso importante, pues recoge diferentes dimensiones que implican modos de hacer y de intervenir desde lo normativo, lo que propone un colectivo profesional, y toma como guía de referencia la adquisición de las competencias profesionales del alumnado. Sin embargo, la palabra escrita no es capaz de recoger la riqueza de la visión en conjunto. Solo es un fragmento de un poliedro mucho mayor. Como señala Cipriani (2013), no siempre es posible hacer historia tomando exclusivamente como referencia la documentación escrita, sino que existe otra serie de información o material histórico que es parte de la memoria individual.

Nos queda señalar que los documentos utilizados solo recogen en la mayoría de los casos la voz del profesorado, por lo que la voz del alumnado queda muy desdibujada, ya que es mucho más difícil acceder a ella. Todo esto hace que esta visión presentada sea mucho más sesgada, si lo que buscamos es incidir en una realidad formativa en la que la interacción de los diferentes agentes participantes es la que trata de darle sentido.

Referencias bibliográficas

- Arandia, M. T. y Rekalde, I. (2014). La formación de equipos de coordinación para el desarrollo curricular de los grados: el programa «Ehundu» de la UPV/EHU. *Revista Red-U*, 12 (4), 91- 114.
- Beloki, N., Darretxe, L., Alonso, J., Pérez, V. Domínguez, I., Domínguez, B., Mendizabal, A., Uribe, A., Martín, F., Aycart, E., Ibarlucea, I. y Remiro, A. (2014). Trabajo en red entre la UPV/EHU y profesio-

- nales educativos: una experiencia basada en la metodología comunicativa. *RES-Revista de Educación Social*, 18.
- Berciano, A., Bilbao, B., Ezkurdia, G., Gutiérrez, G. y Díaz, J. (2011). *Una nueva experiencia docente en Magisterio*. Comunicación en III Congreso Internacional. La autogestión del aprendizaje. Barcelona. España
- Camino Ortiz, I., Aristizabal, P. y Zelaieta, E. (2012). Interdisciplinary experience in the teacher training College of Vitoria-Gasteiz: teaching profession module. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*, 2 (2), 59-67. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.32>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Cipriani, R. (2013). *Sociología cualitativa. La historia de vida como metodología científica*. Biblos.
- Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao/Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola (2011). *Oroitidazkia 2010-2011 Memoria*. <https://www.ehu.es/documents/2955630/3060060/memoria+2010-11.pdf>
- Imbernón, F. (2020a). La formación permanente del profesorado: algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: Revista Científico-profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Lafuente, R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación Bibliotecnológica*, 15 (30), 163-193.
- Pérez, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2011). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED-Universidad de Educación a Distancia.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pinto Molina, M. (2002). Análisis documental de contenido. En Tortosa Gil, F. M. y Civera Mollá, C. (coords.). *Nuevas tecnologías de la información y documentación en psicología* (pp. 81-102). Árbol Académico.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (disposición derogada). (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. (2º ed). Ediciones Morata.
- UPV/EHU (2018). *Plan estratégico de la UPV/EHU 2018-2021*. <https://www.ehu.es/documents/1769324/0/estrat%C3%A9gico+plan+20>

18-21.pdf/fe8c220e-25be-0097-49ce-70e0b18305b9?t=1575378767000

UPV/EHU (2019). *Panel de indicadores de desarrollo sostenible de la UPV/EHU. Seguimiento EHUagenda 2030*. <https://www.ehu.eus/documentos/4736101/11938005/EHUagenda2030-Panel-Indicadores.pdf/cd1e90df-521d-504a-295f-ea5e3a196759?t=1559661748000>

Zelaieta, E., Camino, I., Aristizabal, P. y Goñi, E. (2012). El inicio de la experiencia interdisciplinar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz: el Módulo de profesión docente. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 239-262.