

El proceso de integración curricular: articulando el conocimiento académico y profesional.

María José Alonso, Maite Arandia; Mainer Esnaola; José María Hornilla; Irati Novella; David Pastor; María Pilar Ruiz de Gauna y Valentín González (del Seminario interdisciplinar del Módulo 2 de la Titulación de Educación Social en la EU. de Magisterio de Bilbao. Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y Teoría e Hª de la Educación. UPV/EHU)

1

El actual marco del Espacio Europeo de Educación Superior nos está permitiendo acercar la formación de los educadores y educadoras sociales a problemáticas y situaciones en las que van a tener que incidir en un futuro inmediato como profesionales. En este sentido, en la Escuela de Magisterio de Bilbao, estamos trabajando en el paso de un currículo asentado en las disciplinas, a un currículo integrado que aglutine conocimientos ya sean académicos o no, y que disuelva los límites establecidos entre las materias, las áreas científicas, etc.

Los anclajes de este proceso se sustentan, principalmente, en dos elementos que tienen que ver con: a) la estructura modular que caracteriza la organización del currículo de la titulación; b) la Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM) que ha tomado como referente metodológico el Aprendizaje Basado en Problemas o lo que hemos denominado Aprendizaje Situado en Contextos Profesionales Reales.

Este cambio de estructura y de fondo está exigiendo del profesorado, y también del alumnado, afrontar otros modos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y el papel de ambos dentro de la formación.

Presupuestos básicos para la configuración del título de Educación Social.

Los acuerdos alcanzados en 1999 en Bolonia, a pesar de su explícita intencionalidad reproductiva, nos han brindado una oportunidad para retomar el debate sobre la naturaleza de la educación. Como señala Kemmis (1988:146), en los periodos de reforma, la escolarización “está libre”, situada sobre los intereses agazapados que tratan

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

de controlarla. En este sentido, los cambios que describen los papeles oficiales – tantas veces interpretables como meras consignas “de moda”, y asumidas mecánicamente como una ideología de métodos innovadores que oculta su alejamiento de los fines y valores transformativos de la educación-, nos facilitan “echar un pulso” al sistema, y, de alguna forma, reconducirlo.

2

Esta visión fue el punto de partida desde el que trabajó la Comisión de Educación Social en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, con la participación posterior del resto de docentes implicados, quienes se posicionaron claramente a favor de un diseño curricular acorde, en el fondo y no sólo en la forma, con las exigencias críticas de la sociedad del conocimiento.

Conceptos tales como *currículum inclusivo*, *evaluación no competitiva*, *participación*, *diversidad*, *interdisciplinariedad* y *multidimensionalidad*, etc., son tomados no únicamente como términos sintáctico-discursivos que cobran cada vez más fuerza en las reflexiones de los actores, sino que se constituyen también, y, sobre todo, en “referencias” ontológicas básicas para dar forma al proceso formativo de las nuevas generaciones de educadores y educadoras sociales, dando a éste coherencia y haciendo posible un fenómeno de ósmosis entre el mundo académico y un mundo profesional, igualmente “educado”, esto es, regido por valores y principios humanos y no meramente economicistas, de mercado.

Es en este marco en el que ubicamos, en su momento, la reflexión sobre el significado del aprendizaje basado en competencias educativas, concepción asociada al empuje del socioconstructivismo (González, Ruiz de Gauna y Hornilla 2010), que considera limitado y no auténtico un proceso de aprendizaje que se desvincula de un contexto académico y social. Es así, que asumimos el concepto de competencia recogido en la definición de DeSeCo (OECD, 2002) que postula la OCDE a partir de 2002 y que se concreta en:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos,



*actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento
que se movilizan conjuntamente para lograr una acción profesional”*

La competencia nos pone ante una concepción de aprendizaje situado que exige movilizar, de forma integrada, dimensiones cognitivas y no cognitivas, para resolver diversos problemas prácticos –nos recuerda, entre otros, a Shön, 1992; Sthenhouse, 1998a, 1998b; Freire, 1973, 1997-. Es un aprendizaje fruto de la “curiosidad epistemológica” del sujeto, utilizando un término freiriano (1973), que construye sus saberes constatando, cuestionando el conocimiento, reflexionando sobre sus creencias y realidades prácticas y reconstruyendo sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos entendimientos. Todo ello, en interacción con los demás, con el contexto cercano y con el mundo.

Por tanto, hemos dejado atrás los enfoques del concepto de competencias basados en la tradición conductista –cualidades observables relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo-, el enfoque genérico y cognitivo clásico basado en capacidades básicas expresadas en test psicométricos sobre la inteligencia humana, y también en los modelos piagetianos de desarrollo evolutivo, y hemos asumido como marco referencial amplio una perspectiva sociocrítica, de carácter holístico y contextual, que nos exige preguntarnos sobre las realidades sociales y educativas que estudiamos y actuar en relación a las mismas acorde con la perspectiva adoptada.

De un currículum disciplinar a uno integrado: elementos clave

Trabajar desde los planteamientos socioeducativos señalados previamente, nos llevó a concretar un diseño curricular para la formación de los futuros educadores/educadoras sociales organizado alrededor de 7 módulos (6 módulos cuatrimestrales, constituidos por cinco asignaturas y una actividad interdisciplinar y un último módulo anual, en el que se sitúan asignaturas y el Trabajo Fin de Grado).

El término módulo nos puede remitir a diversas realidades, entre ellas, una de las más corrientes, la de agrupación de asignaturas afines situadas bien en el mismo curso, o a lo



largo de diferentes cursos. En el caso que nos ocupa, nos ha conducido a otro lugar, a un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje, y de proyectarlo en la acción; a una manera de comprender el papel de la interacción en la formación, en fin, a una forma de pensamiento educativo, en el que cobra presencia y protagonismo el trabajo curricular integrado (Pozuelos, 2000, 2004; Torres, 1994). En la base, se encuentran algunos principios básicos: integración, interdisciplinariedad, presentar coherencia en la formación, unir el mundo profesional y el académico como coprotagonistas en el progreso del conocimiento científico, trabajo cooperativo entre el profesorado y de cambio en la cultura de la docencia.

Desde esta perspectiva podemos caracterizar el módulo a partir de tres ejes, articulados en torno a unas competencias comunes al módulo, desde los que adquiere una determinada forma curricular y exige decisiones organizativas. Estos tres elementos nos ayudan a caminar en la dirección de la integración de contenidos dentro de la titulación de Educación Social. Éstos son:

- a) Los interrogantes que sitúan la reflexión dentro del módulo,
- b) El eje temático que guía cada módulo,
- c) La Actividad Interdisciplinar del Módulo (AIM)

El eje temático va siempre precedido de un interrogante. Las cuestiones que se han planteado como centrales para la formación de los educadores y educadoras sociales son: ¿Dónde? (Los contextos de la educación), ¿Quiénes? (Las profesiones educativas), ¿Por qué y para qué? (Fundamentación de procesos educativos), ¿Qué hace? (Planificación, gestión y evaluación de Programas Socioeducativos), ¿Qué sentido tiene? (Dinamización social y perspectiva comunitaria), ¿Cómo intervenir? (Intervenciones socioeducativas), Acción-reflexión (Desarrollo profesional y práctica socioeducativa). Ambos elementos nos van introduciendo en la comprensión, a todos los niveles, de la profesión, de sus funciones y tareas, de la posición educativa desde la que afrontar los procesos de intervención y los modos de ir aprendiendo. Pretenden, a través de las asignaturas que lo conforman, ir favoreciendo la construcción del sentido profesional y ético en los y las estudiantes, buscando un hacer que se desarrolla sobre

bases metodológicas reflexivas y críticas, es decir, que aúne necesariamente el análisis sobre los hechos y fenómenos de la profesión, con las normas.

La Actividad Interdisciplinar del Módulo (AIM) o tarea global, compartida por todo el profesorado y alumnado, requiere de la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje convergente en lo relativo a la acción del profesorado, quién ha de tomar decisiones consensuadas sobre la metodología, la facilitación y la evaluación, creando, así, las condiciones propicias para que se produzca un aprendizaje con sentido que asegure la consecución de las competencias del módulo. También, pone al alumnado ante la situación de tener que trabajar cooperativamente a fin de asegurar el aprendizaje mediante la realización de la tarea encomendada. De este modo, va interiorizando las aportaciones disciplinares y construyendo un producto final del que el propio proceso es la parte imprescindible, porque desarrolla y activa el bagaje competencial.

Todo ello tiene sentido por la concreción clara de unas competencias del módulo, pero, no como algo prescrito que orienta la acción predeterminada de antemano (objetivos “camuflados”), sino como una serie de hipótesis relacionadas con valores, que ponen en juego principios activos de procedimiento y actitudes, a través de los cuales los diversos saberes y habilidades se van construyendo conscientemente.

El siguiente gráfico aclara la naturaleza del módulo 2 “Las profesiones educativas”



RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Una experiencia para la integración curricular: Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM)

La AIM (Actividad Interdisciplinar del Módulo), como ya se ha hecho referencia, se concibió como un conjunto de tareas formativas (no meramente técnico-instrumentales), que el alumnado debe desarrollar, con el fin de resolver una situación humana problemática, pero no desde el punto de vista del éxito eficaz, sino desde una perspectiva emancipadora. La cúspide de este constructo está en el surgimiento y asimilación de competencias de Módulo, que el estudiante ha de ir desarrollando al enfrentarse a esa situación, empleando todos sus recursos creativos, conceptuales, procedimentales y actitudinales disponibles.

La finalidad de la AIM consiste en desarrollar un proceso en el que los estudiantes, de forma cooperativa dentro de un equipo, construyen un razonamiento educativo desde una orientación crítica, que se va concretando académicamente a través de dos acciones: una, la elaboración de un documento escrito (informe) en el que los estudiantes recogen su trabajo indagativo-resolutivo sobre situaciones o problemas educativos reales y, otra, en la exposición oral del proceso seguido.

La modalidad educativa en la que se ha desarrollado la AIM es el seminario, formado por un máximo de 15 estudiantes organizados en distintos equipos de trabajo (cada equipo constituido por cuatro, cinco o seis estudiantes) y un profesor/profesora de asignatura, que ha realizado las funciones propias de un facilitador/facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de los equipos que han elaborado la AIM han estado formados por cuatro, cinco o seis estudiantes.

La AIM es de carácter obligatorio y tiene un valor académico de 5 ECTS. Se desarrolla a lo largo de seis semanas y presenta una estructura docente que combina las sesiones de tutoría con el trabajo autónomo del alumnado combinando tareas individuales y grupales.

Trabajar en esta vía de integración curricular ha requerido, poner la atención en tres aspectos fundamentales: a) el trabajo cooperativo entre el profesorado del módulo, b) la



puesta en marcha de una metodología que potencie la integración curricular y c) el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

a) El trabajo cooperativo entre el profesorado del módulo.

Una visión integradora requiere pasar de la individualidad que, hoy en día, caracteriza al trabajo del docente, a una cultura que ponga el énfasis en el trabajo cooperativo. Traspasar la cultura disciplinar y transmisiva, tan propia del mundo académico, sabemos que es un proyecto a largo plazo. Exige un profundo cambio en las formas de hacer y en el modo de mirar la realidad profesional socioeducativa (Rue y Lodeiro, 2010). En nuestro caso, el trabajo cooperativo nos está permitiendo desarrollar una estrecha articulación interna entre las diferentes materias al objeto de ir buscando mayores cotas de coherencia y ofrecer una visión de globalidad, que supere la visión atomizada de los contenidos disciplinares.

Este proceso nos está llevando a abrir diversas puertas, como las de la coordinación, el trabajo en equipo, la búsqueda de espacios comunes de entendimiento... También nos está exigiendo sortear distintos tipos de dificultades, bien de naturaleza organizativa, bien formativa. Algunos de ellos señalamos a continuación:

- La construcción de un lenguaje común en torno al sentido del módulo y del perfil competencial. Las áreas disciplinares han desarrollado narrativas propias y específicas con las que se acercan al análisis e interpretación de su campo de estudio. La elaboración de estos textos particulares, articula una comunicación interna, pero obliga a redefiniciones, aclaraciones y consensos cuando los términos entran en relación con los de otras áreas disciplinares. Dotarnos de un lenguaje comprensible y compartido ha sido y está siendo un proceso lento, y no siempre tranquilo.
- La concreción de un sistema de trabajo entre el profesorado, que ayuda a fortalecer los equipos docentes de nuestro centro. El salto del “yo” al “nosotros” es más complejo de lo que aparentemente pueda parecer, pues exige una situación de complementariedad comunicativa entre los dos términos de la relación. Superar los modos individuales de trabajar en la docencia para empezar a pensar y actuar en



clave colaborativa nos está exigiendo algunos extras a impulsar, tales como, mostrar sin miedos lo que hacemos y cómo lo hacemos, presentarnos sin la omnipotencia propia del profesorado tradicional, plantear nuestras dudas, inquietudes y contradicciones.

- La utilización de metodologías participativas que provocan formas de aprender activas y autónomas en el alumnado, así como la integración de la teoría con la práctica. Las metodologías por las que se ha hecho una apuesta específica en esta universidad son las de *Aprendizaje Basado en Problemas*, el *Método del Caso* y *Aprendizaje por Proyectos*, aunque sabemos que existen otras que, partiendo de una base epistemológica, ideológica y educativa común, pueden ser tan valiosas como éstas.
- La reflexión conjunta sobre el sentido y finalidad de una evaluación formativa de las competencias, buscando el acuerdo no sólo en los indicadores de evaluación que vamos a usar todos (alumnado y profesorado), sino en el sentido que todo proceso evaluador ha de tener para el aprendizaje del alumnado y el desarrollo profesional del profesorado universitario.

b) Una metodología para la integración: El aprendizaje basado en problemas (ABP)

Hemos de decir, con todo, que los estudiantes, al igual que el profesorado, estamos fuertemente condicionados por formas de entender las relaciones de enseñanza-aprendizaje, dentro de estructuras socializadoras y relacionales, más basadas en el individualismo y las jerarquías que en la colaboración y solidaridad. Ello hace surgir la necesidad de poner en marcha procesos dialógicos (Freire, 1972, 1997 y Habermas, 1997/1998) que permiten crear nuevas condiciones para aprender; donde esas nuevas situaciones, más igualitarias y comunicativas, sean procesadas, y, al final, vividas como cotidianas y más acordes a la naturaleza dinámica e interactiva del ser humano.

La metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) (Morales y Landa, 2004) nos está permitiendo realizar ese camino. Hemos de señalar, sin embargo, que no la hemos utilizado de modo “ortodoxo”. Corríamos el riesgo de recalcar los aspectos más técnicos del proceso, lo que nos podía llevar a confundir los fines a los que ha de servir



con los medios que estábamos utilizando, y lo que se pretendía era conducir al alumnado a un tipo de aprendizaje profundo, relacionado con valores. Posteriormente, habíamos de dar un paso más en la reflexión y en el modo de facilitar el proceso de trabajo al alumnado. En nuestro caso, hemos hecho especial hincapié en la naturaleza de las preguntas (o método interrogativo) que hacemos al alumnado en el proceso y al que provocamos para que él mismo las haga igualmente, con el propósito de ir apoyando su indagación colaborativa, y, a través de ella, al desarrollo de su pensamiento crítico (la dirección de sus búsquedas, los cuestionamientos en torno a las diversas dimensiones del problema y a su ubicación, no sólo en el contexto profesional concreto en el que éste se encuentra, sino dentro de coordenadas sociales más amplias, la integración de planos diferentes tales como el teórico, legislativo, institucional, etc.).

En el marco de este módulo, centrado -como ya hemos indicado- en las profesiones educativas, y después de barajar distintas posibilidades, decidimos abordar dos problemas, que se presentan bajo los siguientes títulos: “La toalla de Rocío”, ubicado en un piso de acogida de mujeres exdrogodependientes y “Me quitan las ayudas”, centrado en la situación de una familia atendida por el Servicio Social de Base de un Ayuntamiento.

Ambos problemas han sido recopilados por educadores/educadoras sociales y alumnado en período de prácticas. Responden a situaciones ante las que los y las profesionales han debido de tomar decisiones que les han creado dilemas respecto a su actuación y, por lo tanto, les han obligado a reflexionar.

c) El trabajo cooperativo entre los estudiantes.

El uso del método de Aprendizaje Basado en Problemas ha exigido al alumnado trabajar dentro de un equipo de trabajo y trazar un plan de acción para ir determinando las búsquedas (revisión de literatura científica, trabajo de campo si fuera necesario, revisión de la documentación presentada por el equipo docente del módulo en relación a las asignaturas de su responsabilidad, acceso a otras fuentes personales de información...) que les van permitiendo construir las posibles respuestas, argumentadas educativamente, a las situaciones-problema planteadas. Esta tarea les obliga a llevar a



cabo un diagnóstico del problema, a concretar los aspectos teórico-prácticos que tienen que buscar, estudiar y analizar, para la resolución del mismo, a establecer una planificación y gestión del trabajo, a exponer oralmente ante los compañeros y el profesorado el trabajo realizado, a generar un debate intergrupar que permita aclarar y profundizar en diversas partes de las propuestas, etc. promoviendo así que se lleve a cabo un aprendizaje en profundidad.

Algunas reflexiones finales sobre la experiencia

El proceso de cambio en el que estamos involucrados es mucho más que un simple movimiento de naturaleza metodológica. Estamos ante un cambio cultural que tiene que alcanzar a la estructura profunda del quehacer docente universitario y a la cultura del alumnado.

Todo ello, nos está llevando a hacer replanteamientos en los modos de organizarnos para el desarrollo de la docencia. Nos está exigiendo un fuerte compromiso y la realización de un trabajo horizontal con el equipo docente y con el alumnado, al que hemos de acostumbrarnos aún. También nos asiste el convencimiento de que para dar este paso es necesario, dentro del marco universitario, arrinconar costumbres docentes ancladas en modos trasnochados de entender el aprendizaje, propios de otros tiempos sociales, muy alejados de nuestro presente. Por último, nos gustaría dar fe de la energía necesaria para iniciar un camino como éste. Pero, *la energía ni se crea ni se destruye, solamente se transforma*. En nuestro caso, confiamos en que esa transmutación brille fulgurante un día en la forma de currículo integrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARR, Wilfred. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990

FREIRE, Paulo. *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1973

FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol rural*. Barcelona: El Roure, 1997

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

GONZÁLEZ, Valentín, RUIZ DE GAUNA Pilar y HORNILLA, José M^a (2010) *¿Son compatibles las lógicas del aprendizaje por competencias y del aprendizaje basado en problemas (ABP)?* I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente... Málaga.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. 2 Vol Madrid: Taurus, 1997/1998

KEMMIS, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988

MORALES, Patricia.-LANDA, Victoria. (2004). "Aprendizaje basado en problemas. Problem-Based Learning", en *Theoría*, Vol. 13: 145-157 [Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>]

OECD (2002): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Disponible en http://www.statistik.admin.ch/statch/ber15/desecco/deseccstrategy/paper_final.df

POZUELOS, Francisco Javier (2000). "El currículum integrado en el panorama educativo español", en [XXI: Revista de Educación, Vol. 2: 177-198](#). Huelva. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

POZUELOS, Francisco Javier (2004). Currículum integrado. En SALVADOR, Francisco, RODRÍGUEZ, José Luis y BOLÍVAR, Antonio (dirs). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. I*. Archidona (Málaga), Aljibe.

RUE, Joan y LODEIRO, Laura (edits). *Equipos docentes y nuevas identidades Académicas*. Madrid: Narcea, 2010

SHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992

STHENHOUSE, Lawrence (1998a). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STHENHOUSE, Lawrence (1998b). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, JURJO (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. MADRID, Ediciones Morata.

