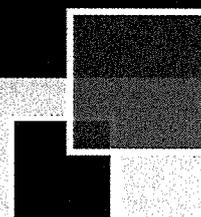


■ Nekane Balluerka Laso ■ Itziar Alkorta Idiakez (eds.)



Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado

KALITATE ETA IKASKETA BERRIKUNTZAKO
ERREKTOREORDETZA

VICERRECTORADO DE
CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco

Idoia Fernández Fernández

Directora del Servicio de Asesoramiento Educativo
Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente.
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Teodoro Palomares Casado

Profesor Titular del Departamento de Cirugía y Radiología y Medicina Física
Facultad de Medicina y Odontología.
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Abstract

One of the distinguishing features of a university is its educational model. This model is essential to understand its teaching/learning style, become familiarised with the elements that favour its curricular development, ensure the continuous quality of its teaching and establish a social project with a view to the future. Now, more than ever, universities need to assess the existing social situation and construct an educational model in accordance with that situation. Following a major reflection process, the University of the Basque Country (UPV/EHU) has approved an ambitious teaching project known as IKD (an acronym in the Basque language of «ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa» —«cooperative and dynamic education»—). This model focuses on the student in a cooperative and dynamic way via active methodologies and with the support of ICTs, all within a multilingual context. IKD adopts curricular development as the key process, to

which professional development, institutional development, social and territorial development and the active education of the student contribute in close inter-relation with each other.

Key words: IKD, curricular development, cooperative learning, active education.

Resumen

Una de las señas de identidad de una universidad es su modelo de educativo. Dicho modelo resulta fundamental para entender su estilo de enseñanza-aprendizaje, conocer los elementos que impulsan su desarrollo curricular, garantizar la calidad continua de sus enseñanzas y establecer un proyecto social a futuro. Ahora mas que nunca las universidades deben evaluar la realidad social existente y construir un modelo educativo acorde a la misma. La Universidad del País Vasco (UPV/EHU), tras un profundo proceso reflexivo, ha aprobado un ambicioso proyecto educativo de enseñanza-aprendizaje denominado IKD (acrónimo en euskera de «ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa»). Este modelo tiene su centro de gravedad en el estudiante que aprende de manera cooperativa y dinámica, a través de metodologías activas y con el apoyo de las TICs, en un contexto de enseñanza plurilingüe. IKD adopta como proceso central el desarrollo curricular al que contribuyen en una estrecha interrelación del desarrollo profesional de los agentes educativos, el desarrollo institucional, el desarrollo social y territorial y la educación activa del estudiante.

Palabras clave: IKD, desarrollo curricular, aprendizaje cooperativo, educación activa.

El punto de partida: la construcción de sentido dentro de la universidad

Todos los profesores/as compartimos la experiencia de lo que está ocurriendo en las universidades en los últimos años. Podemos discriminar cambios de distinta naturaleza que se reflejan de forma compleja en nuestra vida profesional y personal. De forma resumida podríamos decir que unos tienen un carácter económico, social y político (la globalización y sus diferentes reediciones en términos neoliberales, especialmente sensibles tras el inicio de la crisis actual); otros afectan al orden de la cultura y de las ciencias y se materializan en nuevas prácticas sociales ligadas a la producción y distribución del conocimiento, estrechamente relacionadas con el uso de nuevas tecnologías de la comunicación; otras adoptan forma de nuevos marcos legales, en nuestro caso concreto la configuración del EEES, que principalmente insisten en reformas estructurales y organizativas aderezadas con un discurso que insiste en la importancia del aprendizaje y que, al menos, nos obliga a preguntarnos qué significa enseñar y aprender en el mundo actual. Esto parece que pudiera constituir nuestro espacio común.

Es muy posible que compartamos también procesos de innovación de muy distinta índole que se han venido desarrollando en las universidades al hilo de los cambios citados. Cuando hablamos de innovación nos estamos refiriendo a materializar nuevas ideas en nuevos contextos o ideas conocidas en contextos inéditos. Es fácilmente observable la proliferación de publicaciones y eventos que reúnen experiencias de innovación educativa en la universidad: adopción de una amplia variedad de TICs, rediseños de las asignaturas siguiendo los nuevos parámetros del ECTS, introducción de nuevas estrategias y herramientas de evaluación, experimentación con metodologías de enseñanza-aprendizaje. Ni qué decir tiene que paralelamente a esta innovación, o incluso en su preámbulo, se han puesto en marcha dispositivos de formación del profesorado que hace una década apenas existían.

Con estos antecedentes hemos llegado al diseño, planificación y puesta en marcha de los nuevos grados, tratando de conjugar la exi-

gencia de la calidad externa y su medición a través de parámetros observables, con las propias características contextuales de cada universidad. Este es, precisamente, el escenario que queríamos dibujar aquí hoy porque es desde el que mejor se puede entender el modelo educativo que vamos a presentar, así como los acercamientos que, desde los programas concretos, estamos haciendo en la Universidad el País Vasco (UPV/EHU).

Nuestra inquietud, tras siete años de políticas de formación y de ir dando respuesta a las demandas externas (principalmente de las agencias de calidad), ha sido responder a varias preguntas básicas: ¿qué sentido tiene el camino recorrido hasta ahora? ¿A dónde quiere ir la UPV/EHU en la actual sociedad del conocimiento? ¿Por qué? ¿Para qué? Nuestra posición como profesores y profesoras dentro del Vicerrectorado de Innovación y Calidad Docente, nos ha empujado a analizar y reflexionar seriamente estas cuestiones y contrastarlo con distintos agentes y estamentos. En esta comunicación exponemos el producto de esta reflexión global, en concreto, el modelo educativo IKD (acrónimo en euskera de «ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa» o aprendizaje cooperativo y dinámico).

¿Por qué necesitamos definir un modelo educativo propio?

La mirada es una elección. El que mira decide fijarse en algo en concreto y, por consiguiente, a la fuerza elige excluir su atención del resto del campo visual. Esta es la razón por la cual la mirada, que constituye la esencia de la vida, es, en primera instancia, un rechazo.

Amélie Nothomb, *Metafísica de los tubos*

Para empezar podemos afirmar que toda universidad, y también la nuestra, opera con un conjunto de ideas, valores, normas, modos de funcionamiento, y prácticas que sustentan todo su entramado institucional. Esta amalgama «cultural» ha sido construida durante déca-

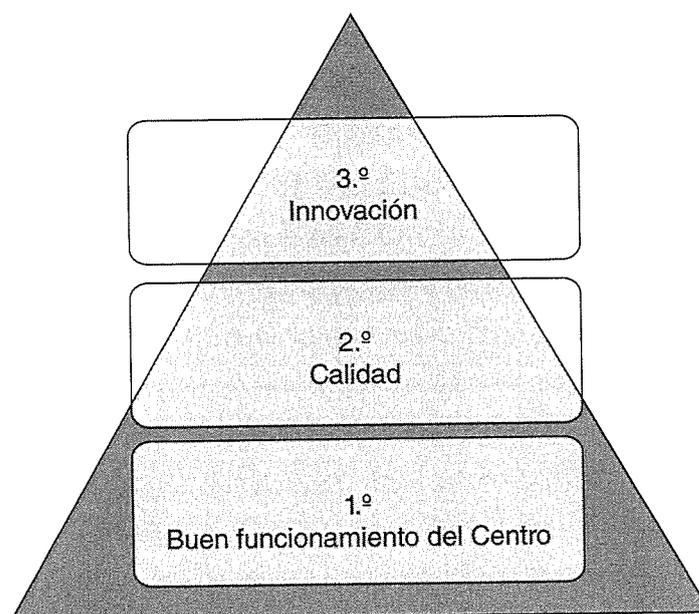
das y asumida, con mayor o menor tensión, por sus miembros que la practican y reproducen. De una manera muy general podríamos afirmar que nuestra universidad nació y creció con gran rapidez bajo los parámetros «culturales» de una sociedad industrial, con el reto de ser una universidad pública, la única, tardía (nació en los años ochenta, tras décadas de reivindicación de un distrito universitario vasco), pero que socialmente sintetizaba la ilusión de tener por fin una universidad vasca que enseñara, aprendiera e investigara también en euskara. El crecimiento fue rápido y dio paso, en muchas ocasiones, a la masificación, y a unas formas de enseñar y aprender acordes con estas coordenadas.

No obstante la transición de la sociedad industrial a lo que se ha dado llamar sociedad del conocimiento está desestabilizando las aparentes características estables que han tenido muchas universidades durante décadas y las están sometiendo a nuevas demandas y nuevos riesgos, que debemos de comprender, analizar y manejar (Rizvi, 2010). En lo que a las demandas se refiere, creemos intuir la necesidad de replantearnos los modos de aprender del mundo actual, y, en consecuencia de lo que es enseñar. De este cuestionamiento surgen nuevos discursos, políticas e investigaciones científicas que nos indican los fines últimos que la educación superior debería atender. A modo ilustrativo Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005) hace referencia expresa, además de a preparar para el mercado de trabajo, al desarrollo de las sociedades democráticas o el desarrollo personal. Ahora bien, junto a estos fines emergen inmediatamente riesgos que han de ser afrontados con éxito si queremos que aquellos sean una realidad. Riesgos que apuntan al sesgo excesivamente economicista que se detecta en cuanto se desciende del discurso más universal de intenciones y se pasa al nivel más operativo en el que los resultados deben ser apoyados en evidencias. Ahora bien cuando nos preguntamos qué es evidenciable o cómo evidenciar nos encontramos con dificultades (Barnett, 2001) y en ocasiones, para solucionar el problema, se reduce sencillamente el tamaño de las metas (Huber, 2008) convirtiendo los fines legítimos en procesos inabordables. Resulta evidente que las metas relativas al desarrollo social o a los aspectos más profundos del desarrollo per-

sonal son los que más fácilmente decaen y dejan prácticamente sola en escena a la formación «evidenciable» en términos de rendimiento individual.

La universidad tiene que desafiar esta situación y poner todo su empeño en llevar a buen término todas las metas, sea cual fuera la dificultad que entrañe su medición o registro. Desde nuestro punto de vista, el cumplimiento acrítico y mecánico de los requisitos, medibles y evidenciables, que de forma constante llegan de las agencias de calidad, puede empujar a la universidad a ser un mero reproductor de estas inercias dominantes y dejarla en definitiva indefensa para cumplir su compromiso público y responsable con su entorno social, cultural, comunitario y económico.

Podríamos representar esta situación, de un modo un tanto simple, con el siguiente gráfico:



En la base de la pirámide encontramos el buen hacer de un centro universitario que se podría definir como un nivel básico de funcionamiento; es el «savoir faire» que se acumula de manera informal y que ha permitido a esa institución mantenerse en el tiempo. El siguiente estadio es el de la calidad que está hoy en día en boga (Novoa, 2010),

sobre todo a raíz de que los estados hayan optado por desplazar parcialmente el control de la enseñanza superior desde sus propias estructuras a las de las agencias de evaluación externa, con objeto de obtener una gestión del sector menos cara y más eficiente (Paradeise *et al.*, 2009). En sentido estricto las estrategias ligadas a la calidad están dirigidas a la acreditación externa y al cumplimiento efectivo de unos indicadores medibles que le permite autoanalizarse y definir aspectos de mejora.

Ahora bien, ¿mejora respecto a qué? En ocasiones parece como si los propios indicadores constituyeran el horizonte, el lugar común al que queremos llegar como universidad, pero sin embargo, desde nuestro punto de vista, los fines últimos no se explicitan claramente, permanecen implícitos y, en este sentido, son más susceptibles de convertirse en simples replicantes de las tendencias hegemónicas. Es la idea de cambiar algo para que las cosas sigan como siempre. ¿Es ésta nuestra intención, o existe también, a parte de la demanda externa, una necesidad interna de cambio? Y si es así ¿en qué dirección? Es de esta misma constatación de donde surge la necesidad de definir un rumbo, una orientación que nos de identidad propia y que permita conducir nuestras acciones en un sentido que es comunicable, comprensible, discutible, intercambiable en la medida de que se explicita y se desvela. Esta es la idea de IKD, un modelo educativo, una propuesta de innovación educativa sostenible, que vendría a situarse en la parte superior de la pirámide anteriormente señalada.

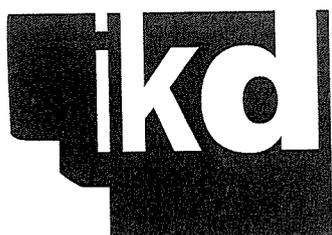
IKD es la imagen de lo que queremos ser dentro de diez años, un lugar donde los estudiantes y los profesores y profesoras debaten en torno a problemas y proyectos, trabajan con sus ordenadores portátiles encima de mesas redondas, los estudiantes explican y el profesorado les escucha atentamente, donde es difícil distinguir dentro y fuera del aula, donde se hablan distintos idiomas... (Garaizar y Fernandez, 2009). Dicho con palabras más técnicas: se desarrollan competencias, se impulsa el aprendizaje autodirigido del estudiante tanto a nivel individual como grupal, se evalúa de forma continua, el aprendizaje discurre dentro y fuera del aula, se usan las TICs, fluye el multilingüismo; en un contexto abierto al entorno, con campus que in-

ursionan en el paisaje urbano y se convierten en parte de él, con estudiantes de procedentes de lugares distintos, diversos entre sí.

Alguien puede decirnos que esto no es nada nuevo, que estas características son también un territorio común, un pedazo fundamental del discurso pedagógico actual en el marco universitario. Y tiene razón: la idea de cómo hay que enseñar y cómo hay que aprender en un contexto universitario ideal está escrito y discutido en los foros científicos. El problema es cómo transitar desde la práctica curricular actual al *currículum* de la universidad del siglo XXI, inmerso en una sociedad en continua transformación y caracterizada por la incertidumbre en la que queremos «formar personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno, que sean capaces de adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a problemas nuevos» (Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU, 2010).

IKD: el modelo educativo de la UPV/EHU

La confección del modelo educativo en la UPV/EHU toma como referente dos elementos principales: i) satisfacer en materia de formación superior las necesidades de la sociedad vasca con criterios de calidad y compatibilizando esta voluntad con el desarrollo de su identidad universitaria propia; y ii) dar una dirección, un sentido común, a todas las acciones universitarias que permitan llevar a cabo, de modo integral, el desarrollo curricular de los grados de nuestra universidad. A partir de estos dos principios, y tras un largo proceso de reflexión y contraste con agentes externos expertos en desarrollo curricular, surge IKD.



Pero, ¿Qué es IKD?

IKD es un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumno para el desarrollo curricular de las enseñanzas en la UPV/EHU.

IKD es un modelo educativo que debe desenvolverse en una universidad de gran tamaño (45.000 estudiantes), que imparte 68 nuevas titulaciones de grado, dividida en tres campus y con oferta bilingüe. Se trata, por supuesto, de una realidad compleja que necesita un modelo que se pueda desenvolver en este contexto. Es por eso que IKD presenta cuatro grandes características:

1. El modelo IKD tiene su centro de gravedad en el **aprendizaje del alumnado**. A través de metodologías activas y con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, fomenta el aprendizaje en un contexto de enseñanza plurilingüe.
2. Es **dinámico** y activo ya que debe responder a la necesidad de adaptación y cambio (diseño e implantación de los nuevos títulos, adopción del ECTS, necesidad de innovación...) y a demandas emergentes de formación (formación continua y no presencial), lo cual plantea nuevos retos organizativos y metodológicos.
3. Es un modelo **plural**. Su interpretación es local y diversa, debiendo hacerse en cada titulación y en cada centro docente de forma flexible, pero respondiendo a una identidad común.
4. El modelo IKD está basado en la **cooperación** del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales. Todos ellos comparten, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La plasmación directa de IKD debe hacerse patente de manera central en el desarrollo curricular. Pensamos que el currículo, entendido como el escenario esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje (y no como un documento de planificación) requiere un refuerzo intenso si queremos que realmente sirva para desarrollar el aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el estudiante. No es suficiente con una simple declaración de intenciones, sino que necesita bajar al análisis reflexionado de nuestras prácticas en el aula y de las creencias, ideas y valores que las sustentan.

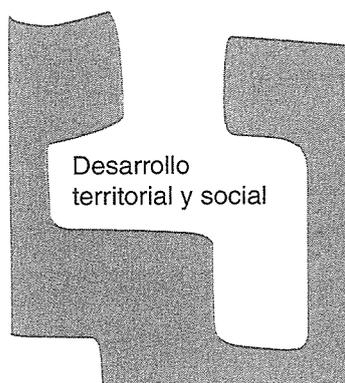
¿Qué elementos tiene en cuenta IKD para garantizar un desarrollo curricular integral?

El desarrollo de la filosofía IKD pivotó sobre un concepto complejo de la realidad universitaria. Existe una tendencia bastante generalizada a cargar las tintas en la formación del profesorado, como si fuese prácticamente el responsable directo de que el aprendizaje de los estudiantes discurra por el buen camino. Nosotros no lo vimos así; pensamos que es algo más complejo y que un modelo de universidad que pretende un cambio en las prácticas en el sentido que apuntamos necesita de un acercamiento más global y más multifactorial. Llegamos así a formular los cuatro pilares o áreas que, bajo nuestro punto de vista, influyen en el desarrollo curricular: *el desarrollo profesional, el desarrollo social y territorial, el desarrollo institucional y la educación activa del alumnado.*

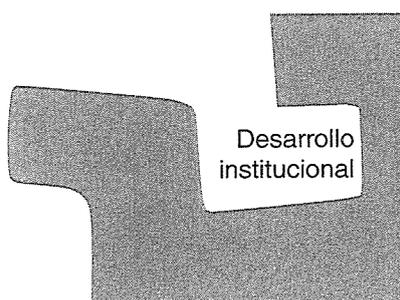


La puesta en práctica de un currículo universitario diferente, en el que se lleven a la práctica las ideas que hoy se enuncian en todos los foros científicos y de política educativa, requiere de plantearnos políticas de formación del profesorado y, en sentido más amplio, de considerarlos como personas que se desarrollan profesionalmente a través, no sólo de estrategias formales, sino también de aprendizaje informal e interactivo, que permita a los docentes sentirse satisfechos de su trabajo. Es, por tanto, un planteamiento que va más allá del aprendizaje instrumental y que se extiende a aspectos como el trabajo en redes, el reconocimiento institucional, el status, etc. Para ello, hemos diseñado programas formativos ambiciosos ERAGIN, BEHATU y, además de los habituales cursos que se repiten con pocas variaciones en casi todas las universidades. Trabajamos también en proyectos de la innovación educativa (PIE), aunque queremos hacer un viraje a hacia aquellos que incidan en el desarrollo integral del grado/s de un centro. Por último hemos diseñado un programa de evaluación de la docencia (DOCENTIAZ), que hace una incursión innovadora en el sentido IKD.

En segundo lugar, la universidad debe mantener una relación fluida y constante con la realidad social cambiante que, en términos de conocimiento y de transferencia tecnológica y sociocultural, le permita el desarrollo territorial y de la sociedad a la que sirve. El modelo IKD requiere, por lo tanto, de un proceso permanente a través del cual la UPV/EHU se compromete con su entorno social y comunitario, con vocación pública y criterios de sostenibilidad económica y social, promoviendo valores de equidad e inclusión. Pero esto, debe «conectarse» igualmente con el desarrollo del currículum; el entorno social tiene una potencialidad formativa incalculable para los y las estudiantes que, a su vez, encuentran sentido a su aprendizaje cuando éste aporta algo a alguien. El desarrollo curricular responsable con el entorno social se realiza a través de las prácticas externas, la colaboración con iniciativas sociales, las redes sociales, la relación con la empresa y los programas de movilidad que fomentan la experiencia internacional y de cooperación de nuestro alumnado.



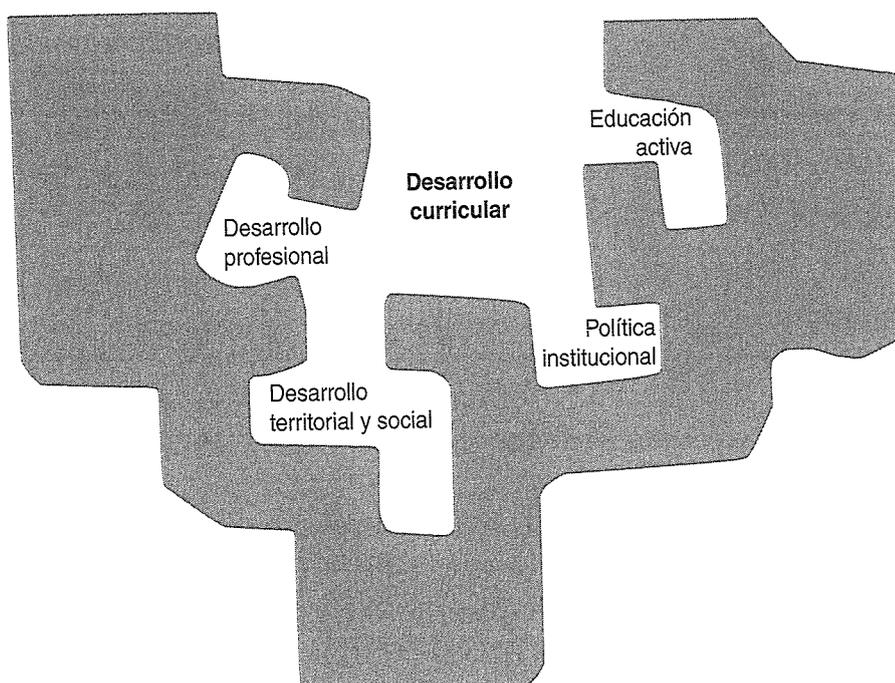
En tercer lugar, el desarrollo curricular precisa de un importante impulso de políticas institucionales que fomenten la cooperación entre los agentes implicados en la docencia, en un clima de confianza y dinamismo. El modelo IKD necesita a su vez de que las normativas, las estructuras, los procedimientos que se cumplen a diario favorezcan su construcción. En nuestro caso el programa **ehundu**, financia económicamente a los centros para que trabajen con indicadores ikd, a la vez que estimula figuras como el coordinador/a de curso/módulo y grado, las comisiones de calidad y la activación de equipos docentes como elementos fundamentales en esta nueva cultura docente. Otras acciones de índole institucional como la oferta de distintos tipos de enseñanza (tiempo parcial, presencial, semi-presencial, no presencial), la utilización significativa y sostenible de las TICs, las normativas institucionales relativas a la evaluación, el diseño de infraestructuras de los centros docentes y espacios comunes de aprendizaje (IKDguneak), ampliación del horario de utilización de los espacios, deben ser considerados desde una perspectiva que fomenten la cultura IKD.





El aprendizaje autodirigido supone uno de los objetivos principales del modelo educativo. IKD impulsa que el alumnado se convierta en protagonista de su propio aprendizaje y en un elemento activo tanto en el gobierno de la universidad como en otros ámbitos relacionados con la investigación y la innovación. Para ello fomenta el aprendizaje a través de metodologías activas; garantiza la evaluación continua y formativa; impulsa los programas de acogida en los centros; articula el reconocimiento de su experiencia previa (académica, profesional, vital, cultural); y promueve los programas de movilidad (ERASMUS, SENECA) y de cooperación. La paulatina incorporación en grupos de innovación educativa, proyectos de responsabilidad social y grupos de investigación son metas que deben ser factibles a través de IKD. La educación activa se convierte así en el cuarto pilar fundamental que impulsa el desarrollo curricular IKD.

De este modo, entendemos el modelo IKD como la proyección de nuestro lema universitario «eman ta zabal zazu» (da y expande), simbolizado por el árbol y su fruto, cuyo tronco está enraizado en nuestro país y en nuestra cultura, y cuyas ramas se extienden más allá, con generosidad, abarcando a la comunidad que aprende, enseña e investiga dentro y fuera de nuestras fronteras.



¿Cómo operar para que este desarrollo curricular pueda ser activado desde cada contexto local y peculiar?

El desarrollo de cada una de las cuatro áreas señaladas es abordado a través de programas específicos a los cuales hemos hecho mención con anterioridad. Son herramientas que permiten el desarrollo curricular específico, en términos de singularidad de cada centro universitario. A continuación, aquí sólo exponemos brevemente tres programas que siendo originales de nuestra universidad, son tal vez los más relevantes para el desarrollo curricular de los grados. Se tratan de los programas BEHATU y ERAGIN en lo que respecta al desarrollo profesional; y el programa ehundu en el desarrollo institucional.

Explicemos antes de nada la metáfora que se esconde en estos tres verbos, ya que hacen referencia a tres roles que consideramos reveladores. BEHATU significa explorar, observar y las personas que participan en este programa son los behatzaileak, los exploradores y exploradoras que van al mundo a buscar nuevas experiencias docentes y de aprendizaje; BEHATU es, por tanto, un programa de movilidad que «pretende fomentar la innovación en metodologías docentes a través del conocimiento directo y aplicación de prácticas docentes llevadas a cabo en universidades internacionales de reconocido prestigio». El compromiso consiste en hacer un curso en una universidad internacional y hacer una transferencia al aula o a un contexto de formación. La cantera de BEHATU nos ha permitido formar tutores y tutoras para el programa ERAGIN (<http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/eragin/>).

ERAGIN significa afectar, influir, impulsar, y los eragileak son los catalizadores de una reacción química o los virus que contagian y se expanden. ERAGIN es un programa para formar al profesorado en metodologías activas, en concreto PBL, PyBL y método de casos. Son 14 ECTS de formación a lo largo de un año entero, y se pretende:

1. facilitar dentro de los nuevos grados el uso de las metodologías activas anteriormente mencionadas;

2. extender dentro de las facultades y escuelas de la UPV/EHU un clima de innovación y experimentación en metodologías de enseñanza, que favorezca el desarrollo de competencias;
3. formar a un grupo de profesores en metodologías activas para que, en un futuro, sean un referente en la práctica de estas estrategias y puedan formar y asesorar a otros profesores de su centro y/o área de conocimiento;
4. expandir dentro de la UPV/EHU la capacidad para el desarrollo de metodologías activas, impulsando la emergencia de redes de formadores que aseguren la transferencia y aumenten la capacidad de aprendizaje de estas metodologías entre nuevos docentes;
5. contribuir a la producción de materiales docentes de casos y escenarios de aprendizaje basado en problemas y proyectos, en euskara, castellano e inglés, a través de criterios comunes y científicamente validados, y
6. trabajar con los profesores, profesoras, tutores y tutoras, alumnos y alumnas con una actitud de aprendizaje cooperativo y dinámico.

Este programa se desarrolla en las siguientes fases:

- 1.^a Fase: Talleres de iniciación en metodologías activas de enseñanza (2 ECTS). Dichos talleres son impartidos por expertos externos de forma intensiva, en formato de curso, durante los meses de enero a febrero.
- 2.^a Fase: Diseño de la asignatura integrando la metodología activa e investigación del caso, problema y proyecto (4 ECTS). Se trata de un trabajo tutorizado en base a tareas; trabajo en plataformas virtuales, contraste entre iguales, skypeadas en grupo; taller de evaluación de competencias. Se desarrolla durante los meses de febrero a junio, dando lugar a un producto final que es evaluado.
- 3.^a Fase. Implementación de la propuesta en el aula y validación externa de la propuesta metodológica (7 ECTS). Dicha implementación debe cubrir al menos el 25% del tiempo de una asignatura de grado y se evaluarán las competencias de acuerdo con el planteamiento metodológico. Esta fase se desarrolla entre los meses de setiembre y mayo.

- 4.^a Fase. Preparación de la propuesta definitiva y publicación para su difusión en el centro de recursos de la UPV/EHU (1 ECTS). Los casos, problemas y proyectos con sus notas de enseñanza y aprendizaje son publicados para impulsar su uso entre otros docentes que pueden modificarlo, mejorarlo, traducirlo y publicar sus aportaciones.

En la actualidad, en el programa ERAGIN, bajo la dirección de dos responsables, y con la colaboración de 15 tutores y tutoras, se están formando 75 personas, siendo nuestra previsión duplicar la oferta en enero de 2011.

Pero tal y como se ha descrito en nuestro modelo, el desarrollo profesional no puede caminar solo en la construcción del aprendizaje cooperativo y dinámico, y, en este sentido la activación de programas que estimulen el desarrollo institucional es igualmente importante, para trabajar en una estrategia que vaya más allá de una visión individual de la docencia (Gibbs, 2004) y proyectando la idea de excelencia visible de la enseñanza (Bolívar, 2008). Ehundu es el programa que hemos puesto en marcha para ello.

Ehundu significa tejer, y ehuleak son los tejedores y tejedoras del currículo ikd, roles que actúan junto a los que ya hemos explicado. Ehundu es un programa que el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente dirige a los centros para apoyarles en el desarrollo curricular de los nuevos grados. Se ha convertido, en estos momentos, en el programa de mayor calado institucional por la influencia que tiene en la consecución de múltiples indicadores de centro, no sólo de seguimiento de la implantación de las enseñanzas universitarias verificadas de cara a la acreditación por parte de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), sino también de los indicadores propios de nuestro modelo educativo que hemos venido a denominar indicadores IKD.

La concreción de dicho modelo educativo requiere que los centros docentes, en cuanto responsables principales de la dirección y acreditación del desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado,

impulsen el currículum general de acuerdo con este modelo de enseñanza-aprendizaje, interpretándolo cada uno desde su particularidad, y orientándolo de forma dinámica a través del tiempo. Para ello, los diversos niveles institucionales de la Universidad deben fomentar un clima de cooperación interno, estableciendo estructuras y figuras de coordinación que faciliten el proceso de implantación de las titulaciones de grado.

Con la finalidad de apoyar a los centros docentes de la UPV/EHU en el seguimiento conducente a la acreditación, el programa EHUNDU incorpora las directrices de seguimiento de los títulos oficiales recomendadas por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) y adoptadas en el programa experimental de seguimiento de enseñanzas oficiales de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Todo ello sobre la base de que el diseño y la implantación de un título es una actividad creativa e innovadora, por lo cual los procesos desarrollados para su seguimiento deben estimular esa creatividad y permitir cierta flexibilidad en el despliegue, fomentando al mismo tiempo la cultura de mejora continua de la calidad de las enseñanzas.

El programa EHUNDU contempla tres niveles de acción en el apoyo a los centros docentes:

1. financiación adicional a través de la suscripción de un documento de compromiso;
2. creación y reconocimiento de figuras de coordinación, y
3. formación y apoyo a los equipos docentes.

El primer nivel establece un apoyo financiero a los centros docentes que suscriban un documento de compromiso basado en el cumplimiento de una serie de objetivos e indicadores. Dichos indicadores se clasifican según las áreas referidas en el modelo IKD (área 1: desarrollo curricular; área 2: desarrollo profesional; área 3: desarrollo territorial y social; área 4: desarrollo institucional, y área 5: educación activa) y tienen una doble naturaleza. Trece indicadores son de seguimiento,

es decir, aquellos que recogen las exigencias de las agencias externas de evaluación, y, doce de IKD, que inciden más en aspectos más cualitativos, vinculados a la filosofía explicitada (tabla 1).

Tabla 1

Listado de objetivos e indicadores para el desarrollo de IKD
(Cursos 2010-2012)

	Objetivos	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 1: DESARROLLO CURRICULAR	Rendimiento académico	Tasa de rendimiento de primer curso		X
		Tasa de abandono inicial por anulación de matrícula		X
		Tasa de abandono por aplicación del régimen de permanencia en primer curso		X
	Práctica educativa IKD (acción)	% de asignaturas con metodologías activas en relación al total de créditos de grado	X	
		% de equipos docentes activos en relación al profesorado adscrito al Centro	X	
	Plurilingüismo	% de asignaturas impartidas en euskara en relación al total de créditos de grado	X	
		% de asignaturas impartidas en inglés en relación al total de créditos de grado	X	

	Objetivos	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 2: DESARROLLO PROFESIONAL	Formación en nuevas metodologías	% de participantes que finalizan ERAGIN con respecto al total del profesorado	X	
		% de profesorado de 1.º y 2.º curso de grado que acredita formación en metodologías activas.	X	

	Objetivos	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 3: DESARROLLO TERRITORIAL Y SOCIAL	Comunicación	Información pública del programa formativo de un título		X
	Difusión del conocimiento	% de profesorado que participa en congresos/jornadas de innovación educativa con respecto al total del profesorado	X	
	IKDjendartea	N.º de visitas externas de los estudiantes relacionadas con el aprendizaje por titulación	X	

	Objetivos	Indicadores	IKD	Seguimiento	
ÁREA 4: DESARROLLO INSTITUCIONAL	Coordinación docente	% de coordinadores acreditados en la formación del programa ehundu con respecto al total de coordinadores	X		
	IKDguneak	N.º de aulas/espacios de trabajo cooperativo con mobiliario móvil	X		
		N.º de horas de apertura de espacios para el aprendizaje no presencial	X		
	Oferta académica	N.º de plazas ofrecidas de nuevo ingreso			X
		Ratio de demanda de plazas / oferta (global y en primera opción)			X
		% de incremento de la matrícula			X
		Nota media de acceso según vía			X
		% de estudiantes de nuevo ingreso matriculados en primera opción			X
	Perfil Institucional	% de créditos impartidos por PDI doctor con relación al total de créditos de grado ofrecidos			X
	Clima Institucional	Grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia recibida			X
		Tasa de resolución de quejas y reclamaciones ligadas a la titulación			X

	Objetivos	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 5: EDUCACIÓN ACTIVA	Acogida	Programa de acogida de los nuevos estudiantes		X
	Participación en actividades universitarias	N.º de alumnos/as que participan en la Comisión de Calidad del Centro	X	

No nos vamos a extender en explicar cada uno de los indicadores IKD, pero tan sólo creemos importante poner la atención en dos de ellos, con objeto de visualizar los aspectos que consideramos más comprometidos, en tanto en cuanto inciden en el área de desarrollo curricular y, en concreto, en el objetivo de la práctica docente.

El primero es el porcentaje de asignaturas con metodologías activas en relación al total de créditos de grado, y, está definido así: «asignatura que utiliza al menos un 25% del tiempo total con metodología activa y evalúa en consecuencia. Ejemplos de metodologías activas son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos o el método de caso, entre otros». La definición en estos términos permite garantizar unos mínimos de trabajo en cada asignatura y sobre todo un reflejo en la evaluación de las competencias y en las calificaciones. El segundo indicador es «el porcentaje de equipos docentes activos en relación al profesorado adscrito al Centro» definidos como «grupo de profesores de asignatura, curso o módulo, que imparte docencia a un grupo de alumnos/as durante un espacio temporal concreto y que, en lo que respecta a este indicador, desarrolla de forma cooperativa la evaluación de las competencias generales de ese curso/módulo. El tema que se plantea es el de los equipos docentes (Martínez, 2008) en el que se ponen las bases para un trabajo cooperativo entre el profesorado.

El proceso de negociación del documento de compromiso entre el centro docente y el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente permite contemplar las peculiaridades y condicionantes de cada centro (número de grados, número de alumnos, perfil del pro-

fesorado y otros, que conforma lo que se ha denominado la dimensión cero del centro) y tenerlas en cuenta a la hora de establecer los valores de partida y de llegada de cada uno de los indicadores. Además se utiliza una fórmula flexible en la negociación, ya que un indicador IKD de cada área puede ser reemplazado por otro indicador IKD proyectivo (tabla 2) o por un indicador local propuesto por el centro.

Tabla 2

Listado de objetivos e indicadores de carácter proyectivo para el desarrollo de IKD a largo plazo (2010-2015)

	Elemento	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 1: DESARROLLO CURRICULAR	Producción de material IKD	% de guías docentes del estudiante con respecto al total de cursos/módulos de un Centro	X	
		N.º de materiales publicados en el centro de recursos del Campus Virtual	X	
	Práctica educativa IKD (acción)	% de asignaturas con curriculum integrado en relación al total de créditos de grado	X	
	Evaluación innovadora de los aprendizajes	% de estudiantes cuyos resultados de aprendizajes son evaluados a través de sistemas de evaluación continua	X	
	Tutorización	% de asignaturas que utilizan la tutoría como elemento innovador en el aprendizaje	X	
	Alumnado a tiempo parcial	% de asignaturas que responden a las necesidades del alumnado a tiempo parcial	X	

	Elemento	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 2: DESARROLLO PROFESIONAL	Formación en nuevas metodologías	% de profesores con BEHATU acreditado con respecto al total del profesorado	X	
	Práctica innovadora	% de profesorado participante en Proyectos de Innovación Educativa (PIE) con respecto al total del profesorado	X	
	Evaluación docente reconocida	% de profesorado con evaluación positiva en Docentiaz	X	

	Elemento	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 3: DESARROLLO TERRITORIAL Y SOCIAL	IKDbiltzarra	% de profesorado que participa en eventos de difusión interna de la innovación educativa con respecto al total del profesorado	X	
	IKDjendartea	% de estudiantes que participan en prácticas voluntarias con respecto al total del alumnado	X	
		N.º de proyectos fin de grado realizados en empresas, administraciones o entidades externas	X	

	Elemento	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 4: DESARROLLO INSTITUCIONAL	Coordinación docente	N.º de equipos docentes de curso/módulo	X	
	IKDguneak	N.º de espacios de trabajo en equipo	X	
		N.º de laboratorios/espacios de habilidades	X	
	Perfil Institucional	Resultado de la inserción laboral de los egresados (EGAILAN)		X
	Incorporación y desarrollo del profesorado novel	% de profesorado novel que participa en el programa de formación inicial del profesorado con respecto al total de profesorado novel	X	
		N.º de profesores mentores con relación al n.º de profesores noveles	X	

	Elemento	Indicadores	IKD	Seguimiento
ÁREA 5: EDUCACIÓN ACTIVA	Movilidad	% de estudiantes propios que participan en programas de movilidad con respecto al total del alumnado		X
		% de estudiantes en prácticas de cooperación al desarrollo con respecto al total del alumnado	X	
	Participación en actividades universitarias	% de estudiantes mentores con respecto al total del alumnado	X	
		N.º de estudiantes que participan en grupos de investigación	X	
		N.º de alumnos/as que participan en los PIEs	X	

La garantía del desarrollo de estos indicadores pasa por la conjunción de diversas acciones que cada centro podrá arbitrar haciendo uso de la financiación que, en gran medida, se dirigirán a la formación en el propio centro, pero también a hacer emerger nuevas figuras y funciones como los relacionados con la coordinación del grado, que ya se han recogido en el Reglamento Marco de la Comisión de Calidad.

En lo que se refiere al tercer nivel de acción, se impulsa la formación y apoyo a los equipos docentes, sin duda el punto más amplio pero a la vez más vital para un desarrollo curricular IKD. La activación de la coordinación del curso y/o del módulo es un paso adelante en este empeño, y, de hecho ya existe a día de hoy centros en los que las reuniones de coordinación empiezan a ser una tímida realidad. Ehundu prescribe apoyo formativo y asesoría a los coordinadores y equipos docentes activos, un proceso incierto pero en el que ya tenemos una experiencia previa de carácter experimental con trece titulaciones.

Se trata, en definitiva, de un proceso que dota a los centros de nuevos recursos para garantizar el desarrollo curricular de los nuevos grados basándose en las directrices de seguimiento obligatorias para la

acreditación futura, y permita, al mismo tiempo, a la Universidad desarrollar un modelo curricular propio en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje IKD.

Reflexiones finales

Trazar un camino que permita a una universidad pública enfrentarse a los desafíos planteados por las dinámicas sociales, económicas y tecnológicas actuales es un ejercicio que debe contemplar cómo enfrentar los riesgos de alejarnos de nuestra obligación pública, diversa e inclusiva. La formulación y puesta en acción de un modelo educativo universitario que, sin renunciar a la heterogeneidad y flexibilidad, nos ayude a comprender mejor a dónde vamos y por qué, es una opción a tener en cuenta en tiempos de incertidumbre.

IKD es el modelo que la UPV/EHU ha desarrollado para ello. No pretende ser un eje de movimiento educativo encorsetado, sino un eje orientador; es más una brújula que un viaje organizado, es una mirada y como tal una elección. Un intento de capturar la realidad y someterla a un análisis comunicable y «compartible» que nos ayude a llevar la formación universitaria por los derroteros que, quienes estamos directamente relacionado con su diseño, consideremos más deseables para el contexto social que nos da sentido.

Referencias bibliográficas

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BOLIVAR, A. y CABALLERO, K. (2008). «¿Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria». *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/8. Recuperado el 14 de julio de 2010, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2276Bolivar.pdf>

- GARAIZAR, J. y FERNÁNDEZ, I. (2004). «Cinco años de política de formación docente en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea: valoración y prospectiva». en J. GARAIZAR CANDINA y J.M. GOÑI ZABALA (comps.). *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la universidad: propuestas de innovación educativa de la UPV/EHU* (15-30). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/EHU.
- GIBSS, G. (2004). «Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales». *Educar*, 33: 11-30. Recuperado el 14 de julio de 2010, de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p11.pdf>
- HUBER, G.L. (2008). «Aprendizaje activo y metodologías activas». *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario, 59-81.
- MARTÍNEZ, M. (2008). «Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes». *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario, 213-234.
- NOVOA, A. (2010). «La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación». *Revista Española de Educación Comparada*, 16 23-41. Recuperado el 14 de julio de 2010, de: http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/03_novoa.pdf
- PARADEISE, C.; REALE, E.; BLEIKLIE, I. y FERLIE, E. (2009). *University governance. Western European Comparative Perspectives*. Londres: Springer.
- RIZVI, F. (2010). «La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal». *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210. Recuperado el 14 de julio de 2010, de: http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/09_rizvi.pdf
- SERVICIO DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO DE LA UPV/EHU. ERAGIN Programa. Recuperado el 14 de julio de 2010, de: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/eragin/>.
- VICERRECTORADO DE CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UPV/EHU. *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la UPV/EHU*, 2010. Leioa, Bizkaia.
- VICERRECTORADO DE CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UPV/EHU. EHUNDU: Documento de compromiso con los centros de la UPV/EHU. Recuperado el 14 de julio de 2010, de: http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/06/negociacion_ehundu_es.pdf.
- VICERRECTORADO DE CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UPV/EHU. EHUNDU: Programa para el desarrollo curricular de los grados de la UPV/EHU. Recuperado el 14 de julio de 2010, de: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/06/tailerra.pdf>.