

ITZIAR

IKD, un modelo para la educación superior en el siglo XXI

IKD: Teaching & Learning Higher Education Model for the XXIst Century

ALKORTA IDIAKEZ

Palabras clave

Innovación en la enseñanza-aprendizaje; garantía de calidad en la enseñanza superior, metodologías activas de enseñanza-aprendizaje

Key words

Innovative teaching and learning model; Quality Assurance in Higher Education; active teaching and learning methodologies

Resumen

Las características que resumen el modelo educativo de la UPV/EHU (IKD, aprendizaje cooperativo y dinámico, <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdhm/es/>) son las siguientes: 1. La alianza efectiva entre las políticas de garantía de la calidad y de innovación educativa, desde que en 2009 ambos programas se consolidan en el vicerrectorado de calidad e innovación docente; 2. La experiencia acumulada desde 1999 en la gestión por procesos inspirada en el modelo EFQM; 3. Introducir la innovación educativa y la calidad en la gestión a través de políticas de formación y de evaluación del PDI y del PAS; 4. El apoyo a las Comisiones de Calidad de los centros en los que se fomenta la participación efectiva del PDI, del PAS y del alumnado; 5. Orientar el desarrollo curricular de los títulos a través de indicadores negociados con los centros de enseñanza, publicando los resultados obtenidos; 6. Garantizan la financiación de los programas estratégicos.

Abstract

IKD, cooperative and dynamic learning (<http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdhm/es/>) is our innovative teaching and learning model based on: 1. effective alliance between teaching and learning innovation and Quality Assurance (QA) processes fostered by the unification in 2009 of both policies in a solid and well established structure with a senior leadership; 2. using existing experience from EFQM based QA systems in place from 1999 on; 3. introducing educational innovation and QA through staff development and evaluation processes; 4. empowering local Committees responsible for QA in which effective participation of staff and students is fostered; 5. monitoring the curriculum development process through key performance indicators negotiated with all the Faculties, making outcomes publicly available; 6. no financial constraints of the programs in place.

1. *El contexto*

El sistema europeo de educación superior habla hoy en el lenguaje común de la formación en competencias. Desde 1999 en adelante, en múltiples foros y mediante numerosas declaraciones, las autoridades educativas han insistido en la urgencia de adaptar los sistemas de enseñanza superior a las necesidades de una economía basada en el conocimiento. Incluso antes, en la propia Agenda de Lisboa, se prevenía a los países miembros de la Unión del riesgo que corría Europa en el caso de que sus economías no reaccionaran cambiando de base productiva para centrarse en la investigación y en la innovación.

La Declaración de Bolonia mostraba preocupación por la pérdida de competitividad del sistema europeo de enseñanza superior frente a otras ofertas como la norteamericana con más capacidad de atracción de alumnado extranjero. La necesidad de adaptar la enseñanza superior y la formación a lo largo de la vida a un nuevo modelo social basado en el conocimiento, a lo que se añadía la conveniencia de reforzar el sistema universitario europeo (y posteriormente el de investigación) a través de un compromiso de reconocimiento mutuo, se articularon en un proceso que ha ido estableciendo las bases del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Aunque el así llamado proceso de Bolonia ha tenido detractores y generó un estado permanente de protesta en el alumnado, al que se sumó una parte del profesorado, lo cierto es que la enseñanza superior había cambiado más bien poco desde que en el siglo XVIII Napoleón, Humboldt y Savigny dictaron las bases de la universidad moderna en sus respectivos ámbitos de influencia. En el planteamiento que se hizo en la Declaración de Bolonia de 1999 subyacía la idea de que para adaptar la universidad a los tiempos había que mejorar el planteamiento educativo en aquellos ámbitos en los que seguía estando centrado en la transmisión de conocimientos.

Nos queremos fijar en este artículo en este tránsito que han emprendido las universidades europeas hacia un modelo formativo centrado en la adquisición de competencias. El cambio en las metodologías y en la forma de enseñar puede parecer un aspecto superficial y contingente del proceso de Bolonia, y, sin embargo, en nuestra opinión, constituye el fenómeno de mayor alcance en la evolución futura de la enseñanza superior. Se trata de una transformación que debe ir de la mano de la propia modernización de la gobernanza y gestión de la universidad.

2. *¿Cómo son las personas que se presentan hoy en nuestras aulas?*

Para poder enseñar primero hay que preguntarse cómo es la persona que tenemos delante. Es difícil enseñar sin saber a qué tipo de personas nos dirigimos. ¿Cómo son los jóvenes que hoy ocupan nuestras aulas y laboratorios? ¿Son tan distintos a la generación precedente? Los sociólogos sostienen que las personas que hoy asisten a nuestras aulas son radicalmente distintas a sus predecesores. Los profesores nos dirigimos a un alumnado que entiende el mundo y la forma de estar en él de forma diferente a la nuestra. Los han llamado Generación Red¹, y los sociólogos están de acuerdo en que reúnen características distintivas con respecto a cualquier otra generación anterior.

¹ Don Tapscott: *Growing up Digital*, 2009.

A diferencia de lo que ocurría en las generaciones anteriores, nuestros alumnos no han vivido conflictos bélicos y poseen una cultura exclusivamente urbana. No han padecido hambrunas y se han beneficiado de una medicina eficaz. Viven en familias reducidas, que en muchas ocasiones, han experimentado la separación de los padres y la reconstitución de su vida familiar entorno a un grupo humano nuevo. Los alumnos no dibujan en clase los mismos árboles genealógicos. Mientras que sus padres fueron concebidos al azar, su nacimiento ha sido cuidadosamente programado. La edad media de la madre ha aumentado en más de quince años, con lo que los padres del alumno han cambiado de generación.

Los predecesores de estos alumnos y alumnas que hoy pueblan nuestras aulas se reunían para estudiar en aulas culturalmente homogéneas; ellos aprenden en el seno de un colectivo en el que participan diversas religiones, lenguas, orígenes y costumbres. Para ellos, la multiculturalidad es la regla.

Estos jóvenes han sido educados por los medios de comunicación que difunden los adultos y que han debilitado su facultad de atención reduciendo la duración de las imágenes a segundos. Han sido moldeados por la publicidad y por la cultura del espectáculo, con la que nosotros los adultos hemos reemplazado la cultura del esfuerzo. Los medios de comunicación se llevan la mayor parte del tiempo de escucha y de visión, de interés y de importancia, en detrimento de la enseñanza. Criticados, y poco considerados, los profesores son quizá los menos atendidos de entre todas estas manifestaciones a las que se han expuesto a lo largo de su infancia y de su juventud.

Ellos habitan lo virtual: las ciencias cognitivas muestran que el uso de la red, la escritura y la lectura de los mensajes con el dedo pulgar, la

consulta a Wikipedia o Facebook, no activan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso individual del libro, del cuaderno o de la pizarra. Son capaces de manipular más de una fuente de información a la vez. Es decir que ellos no conocen ni integran ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes directos. No tienen la misma cabeza. Por teléfono móvil, acceden a todas las personas; mediante GPS a todos los lugares; mediante la red, a todos los saberes; habitan un espacio topológico de vecindad sin límites, mientras que nosotros habitamos un espacio métrico, referenciado por distancias físicas.

Sin apenas advertirlo, ha surgido un nuevo ser humano; en un intervalo breve, el que nos separa de los años setenta. El o ella no tienen el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, no se comunican de la misma manera, ni perciben el mismo mundo, ni viven en la misma naturaleza, no habitan nuestro mismo espacio. Al no tener la misma cabeza que sus padres, él o ella aprenden de otra manera.

3. *Tres preguntas: ¿Qué transmitir? ¿a quién transmitir? ¿cómo transmitir?*

En palabras de Michel SERRES, filósofo y miembro de la Academia francesa: «En una sola generación, y de forma casi inadvertida para la mayoría, ha cambiado el mundo y la cultura, y con ella la forma de conocer y de aprender de estos jóvenes a los que nos dirigimos desde la Universidad»².

² Michel Serres: *Educación en el siglo XXI*, Institut de la France, 2011.

A diferencia de lo que podamos pensar, continúa diciendo SERRES, las formas de conocer mutan de forma brusca y sin grandes transiciones. En la Antigüedad el saber tenía un soporte viviente: el cuerpo de rapsodas y filósofos. Con el descubrimiento de la escritura, el saber se objetiva: se plasma en tablas o pergaminos que permanecen en el tiempo; después, a partir del Renacimiento, en papel impreso. En la actualidad, con mensajes e información de soporte electrónico. La evolución histórica de la pareja soporte-mensaje es una buena variable de la función de la enseñanza. De un golpe, la pedagogía cambia al menos tres veces: con la escritura, los griegos inventan la *Paideia*; a consecuencia de la imprenta, los tratados de pedagogía se multiplican. Hoy el saber está en la Red. Es decir, en todas partes, disponible, objetivado. Es accesible a todos. Se accede con el móvil, desde cualquier sitio, a cualquier hora, con GPS. El acceso al saber está abierto a todos. De cierta manera, está transmitido siempre y en todas partes.

³ *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I: The Rise of the Network Society. Second Edition.* Oxford, UK: Blackwell Publishing. 2002.

Manuel CASTELLS ha descrito la sociedad en Red³. En la red, el saber está distribuido. No está concentrado. Nosotros vivimos en un espacio métrico, en referencia a centros, a concentraciones. Una escuela, una clase, un campus, concentraciones de personas, estudiantes y profesores, libros en la biblioteca, instrumentos en los laboratorios este saber, estas referencias, estos textos, los diccionarios están ahora por todas partes, van con nosotros, se acceden fácilmente. El antiguo espacio de concentraciones se diluye, se expande; vivimos, en un espacio de vecindades sin límite, inmediato y distribuido.

Son numerosas las pruebas y los síntomas que nos permiten afirmar que los jóvenes están desarrollando en contextos informales una capacidad cognitiva que permita asimilar un saber distribuido de esta manera, porque, como recuerda SERRES, la función cognitiva se transforma para adaptarse al soporte. Mediante la escritura y la imprenta, la memoria mutó hasta el punto de que Montaigne prefirió una cabeza bien amueblada antes que una cabeza llena. Esta cabeza acaba de mutar de nuevo. De la misma manera que la pedagogía fue inventada por los griegos con ocasión de la invención y la propagación de la escritura; y que se transformó de nuevo en el Renacimiento, cuando emergió la imprenta; de la misma manera, la pedagogía se transforma una vez más con las nuevas tecnologías de la información.

Esta transformación tan decisiva del aprendizaje y del conocimiento —que se proyecta también sobre el espacio entero de la sociedad mundial y sobre sus instituciones, como el trabajo, las empresas, la salud, el derecho y la política— nos hace sentir la necesidad urgente, pero de la que estamos aún lejos de adaptar nuestros sistemas educativos.

Desde hace más de una década son numerosas las voces que reclaman una adaptación de medios y contenidos que responda a la nueva forma de conocer y de aprender del alumnado del siglo XXI. Los sistemas educativos, en general, y las universidades, en particular, siguen dirigiendo las reformas de manera tímida y quizá superficial al uso instrumental de las tecnologías de la información, pero, junto con estas reacciones epidémicas, poco a poco se abren camino respuestas más estructuradas que plantean nuevos espacios y formas integrales de compartir y construir conocimiento.

4. *IKD, un modelo educativo propio*

En la UPV/EHU hemos hecho nuestro propio camino. Hasta hace poco la universidad había operado con un modelo de enseñanza-

aprendizaje implícito, sustentado en una organización docente con pocos cuestionamientos más allá de lo puramente funcional, y en el que el docente vivía su oficio de manera puramente individual. Este funcionamiento se venía produciendo con otros parámetros en los que imperaba un modelo educativo centrado en la transmisión de conocimientos teóricos. Un modelo que respondía a los perfiles profesionales demandados por una sociedad industrial, con titulaciones estáticas y basadas en currícula uniformes. En la segunda mitad de los años noventa arranca en nuestra universidad el proceso de transformación de los planteamientos educativos con las políticas de innovación docente que incidieron en la formación del profesorado; al mismo tiempo irrumpieron con fuerza las TICs de apoyo a la docencia presencial y no presencial, y se empezó a formular las asignaturas en términos de competencias⁴.

Paralelamente, en este mismo contexto de los años noventa, se desarrolla en la universidad la preocupación por la calidad de la gestión. En 1993 se crea la Cátedra de Calidad en el Campus de Gipuzkoa. En pocos años de aprendizaje y de esfuerzo la universidad fue capaz de adaptar sus modelos de gestión para garantizar el buen funcionamiento de los centros de enseñanza. Es entonces cuando se definen los indicadores básicos de funcionamiento de los centros universitarios y se empieza a formar a los responsables académicos con un sistema de aprendizaje en acción. La cultura de la calidad ha incidido en los tres lustros anteriores en la mejora de la gestión de los centros, en la definición de sus procesos y procedimientos, en la experimentación de indicadores de buen funcionamiento y en sembrar la cultura de la mejora continua, evaluándose con referentes externos como la ISO o el modelo EFQM.

Con la entrada en vigor de los nuevos grados en el año 2010 las políticas de innovación docente, orientadas a la formación individual del profesorado resultan insuficientes y empiezan a mostrar los primeros síntomas de agotamiento. Algo similar ocurría con los programas de calidad. El buen funcionamiento de los centros estaba garantizado, pero faltaba una orientación clara sobre lo que se desea conseguir con el proceso principal, el de enseñanza-aprendizaje. No cabe duda de que con una gestión de evidencias se mejora lo que se hace, pero no se sabe si lo que se hace es en efecto lo que hay que hacer.

En aquel momento se impone la pregunta de si somos capaces de afrontar el desarrollo de las titulaciones con las limitaciones que presentaba este esquema dual de la calidad en la gestión, por un parte, y la innovación educativa, por otra. La respuesta a esta pregunta surge de la reflexión estratégica emprendida a lo largo del año 2009 en torno

⁴ A través de programas de formación dirigidos al conjunto del profesorado como FOPU, AICRE, SICRE o IBP.

a las políticas anteriores y al futuro de los nuevos grados. Es sólo cuando tras una reflexión en la que intervienen representantes del conjunto de la comunidad educativa, se comprende a un nivel profundo que la calidad en la gestión está al servicio de la mejora y de la búsqueda de la excelencia en el proceso de enseñanza superior. Es entonces cuando surge la innovación; cuando la institución está madura para plantear y poner en marcha una experiencia innovadora que alcance al conjunto de las titulaciones tanto de grado como de postgrado y que le proporcione un modelo sostenible de innovación capaz de involucrar al conjunto de los centros y de las personas.

Es en este momento en el que se hace patente la necesidad de formular un modelo educativo propio, al que finalmente llamamos IKD, *Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa*. IKD es el acrónimo que ha fusionado toda esta experiencia previa, y la ha puesto en el centro de la actividad docente universitaria a modo de guía, de elemento orientador que marca el rumbo. La formulación del modelo educativo IKD, que fue aprobado por el Consejo de Gobierno en abril de 2010, constituye un hito que marca un antes y un después en la política educativa en la UPV/EHU. (ver tablas 1 y 2).

| Condiciones endógenas |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – No basta con un funcionamiento basal de las instituciones, sino que requiere que haya condiciones de gestión de calidad. – Debe haber una reflexión y una acción continuada sobre la formación del profesorado que sea capaz de incidir y provocar cambios, cada vez más incisivos en el proceso principal. |
| Condiciones exógenas |
| <ul style="list-style-type: none"> – Cambios en las demandas externas. – Construcción del EEES. – Cambios sociales en la producción del conocimiento. – Cambios tecnológicos. |

Tabla 1. Condiciones internas y externas para que se dé un cambio en el planteamiento educativo

IKD trabaja en el contexto de los nuevos grados que hemos puesto en marcha en la UPV/EHU. Este modelo requiere emprender acciones dirigidas al desarrollo curricular equilibrado de las titulaciones. En nuestro modelo el desarrollo equilibrado supone trabajar simultáneamente en cuatro ámbitos de actuación: el desarrollo profesional, el institucional, los aspectos territorial y social, y la educación activa.

En primer lugar, IKD propicia la formación continua de las personas implicadas en la acción docente (profesorado y personal de apoyo a la docencia), a fin de propiciar un desarrollo profesional adecuado al modelo educativo propio. Los programas formativos (ERAGIN, BEHATU, FOPU), los proyectos de apoyo a la innovación educativa (PIE) y las herramientas de evaluación de la docencia (DOCENTIAZ), entre otras, constituyen acciones que apoyan la construcción de IKD.

En segundo lugar, el desarrollo del modelo IKD requiere de un proceso permanente a través del cual la UPV/EHU se compromete con su entorno social y comunitario. IKD tiene en consideración las características propias y peculiares de cada uno de los tres territorios históricos donde se asienta nuestra universidad, para contribuir a su potenciación y para extraer de ellos su potencialidad formativa. 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.

El desarrollo curricular IKD impulsa políticas institucionales que fomentan la cooperación entre los agentes implicados en la docencia, en un clima de confianza y dinamismo. El modelo incorpora la evaluación externa de las titulaciones como un elemento positivo y una oportunidad de mejora de los planes de estudio. Las comisiones de calidad de los centros en las que participan los profesores, el PAS y los alumnos, han sido las piezas fundamentales en la arquitectura institucional de los nuevos títulos. Por una parte, tienen el encargo de elaborar informes de seguimiento para la evaluación externa de las titulaciones, y de proponer las mejoras que consideren oportunas. Por otra, las comisiones de calidad trabajan en la intersección entre las políticas de calidad del centro y el esfuerzo por adaptar el currículum y las propuestas metodológicas de enseñanza. Otras acciones de índole institucional que fomentan la cultura IKD son la oferta de distintos tipos de enseñanza (a tiempo parcial, presencial, semi-presencial, no presencial), la utilización significativa y sostenible de las TICs, las normativas institucionales relativos a la evaluación, el diseño de infraestructuras de los centros docentes y espacios comunes (IKDguneak), la ampliación del horario de utilización de los espacios.

IKD invita al alumnado a convertirse en protagonista de su propio aprendizaje y en un elemento activo en la gobernanza de la universidad. Para ello fomenta el aprendizaje a través de metodologías activas (ERAGIN, FOPU); garantiza la evaluación continua y formativa; impulsa los programas de acogida en los centros; articula el reconocimiento de su

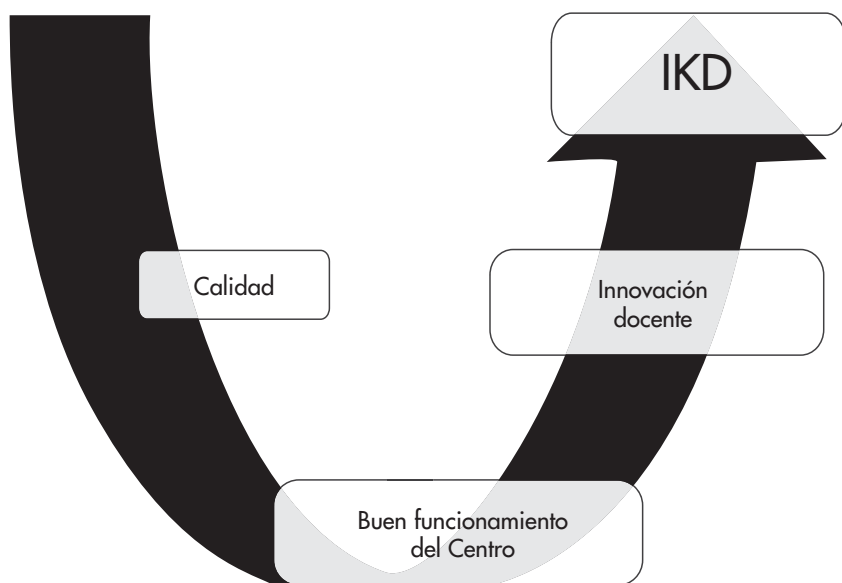


Tabla 2. Convergencia entre las políticas de calidad y las de innovación educativa

experiencia previa (académica, profesional, vital, cultural); promueve los programas de movilidad (ERASMUS, SENECA) y de cooperación.

Por todo ello, entendemos el modelo IKD como proyección de nuestro lema «eman ta zabal zazu», simbolizado por el árbol y su fruto, cuya base está enraizada en nuestra universidad y cuyas ramas se extienden más allá, con generosidad, abarcando a la comunidad que aprende, enseña e investiga dentro y fuera de nuestras fronteras (tabla 3).

Dos programas estratégicos están dando forma a IKD. Por un lado el programa **ERAGIN** para la formación docente en metodologías activas, y, por otro, el programa **ehundu** para el desarrollo de los nuevos grados.

Con el primero se ha dado forma institucional a algunas de las experiencias en las que se muestra que la introducción de metodologías activas y participativas como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el método de caso, las simulaciones, etc., aumentan la percepción que los estudiantes tienen de su aprendizaje y mejora su rendimiento, les ayudan a ser más autónomos, más curiosos, más emprendedores y responsables en la búsqueda y construcción del conocimiento. No es un camino fácil pero evidenciamos que los

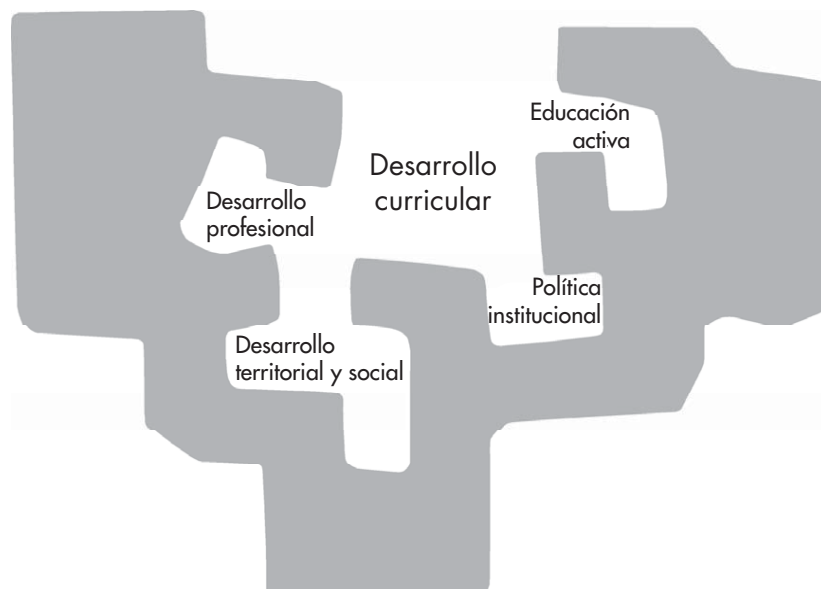


Tabla 3. Representación de los ejes de desarrollo de IKD

profesores y profesoras que han experimentado en las aulas con estas metodologías no suelen querer volver a las anteriores clases transmisivas.

Ehundu es la otra cara de la moneda. Mientras ERAGIN pone el acento en formar al profesor o profesora que quiere integrar su asignatura bajo parámetros activos, ehundu incursiona en el terreno más propiamente institucional. Con la finalidad de apoyar a los centros docentes de la UPV/EHU en el despliegue de los grados siguiendo los parámetros de un modelo educativo propio, el programa **ehundu** consiste en un documento de compromiso firmado con cada uno de los centros de la universidad en el que se concretan las actuaciones y los objetivos que el centro se marca en cada uno de los cuatro ámbitos señalados: desarrollo profesional, educación activa, desarrollo territorial y social, compromiso institucional. Se trata, en definitiva, de una herramienta que dota a los centros de nuevos recursos para garantizar el desarrollo curricular de los nuevos grados en base a 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. 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 la mejora continua de las enseñanzas.

Tras dos años de implantación de los documentos de compromiso, constatamos que el conjunto de las direcciones de los centros se han hecho con la herramienta, la han adaptado a su proyecto y, en estos momentos, la emplean para conseguir una serie de objetivos que se han marcado como, por ejemplo, mejorar el rendimiento del alumnado, incidir en las tasas de abandono, diferenciar el proyecto educativo propio del de otros centros de otras universidades, garantizar la movilidad, introducir metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, conectar las competencias de los egresados con las necesidades del entorno, etc. El reto consiste ahora en transmitir este espíritu al conjunto del profesorado, PAS y alumnado del centro. La idea es sencilla: todos y todas participamos del proyecto educativo del centro, y se espera de cada uno de nosotros que contribuyamos al mismo desde la responsabilidad de cada uno. Algunos centros han hecho grandes esfuerzos en este sentido, y es notorio el rápido avance de sus titulaciones hacia objetivos de excelencia.

5. La innovación del futuro

La innovación debe tocar el alma de la universidad y no quedarse en pequeños cambios circunscritos a un aula o a la buena disposición de los docentes. Debe ser una verdadera herramienta institucional que permita transformar la cultura docente universitaria, hacerla más horizontal, más responsable del aprendizaje y de su entorno, más ética.

La reflexión y el debate de ideas en torno a una actividad que es individual pero que posee una importante vertiente colectiva como es enseñar, se convierten en la clave de los equipos docentes que deben enfrentarse a la tarea de hablar, acordar, coordinar y actuar de forma conjunta en el seno de la comunidad educativa. La idea de que el aprendizaje se produce con la simple acumulación de partes inconexas se pone en entredicho ante estos equipos docentes que asumen su parte de responsabilidad en el proceso de aprendizaje y desarrollan estrategias a pesar de las limitaciones organizativas y estructurales, de enseñar de forma compartida y colaborativa. Estoy convencida de que ésta es la manera de acreditar grados ante las agencias externas, trabajando y ensayando en el ámbito incierto y difícil del trabajo conjunto. Los equipos docentes, los coordinadores y coordinadoras de grado y curso/módulo, los equipos decanales, las comisiones de calidad constituyen, entre otros, eslabones que buscan poner en comunicación todo aquello que se

mantiene aislado aún. En la UPV/EHU el todo es mucho más que la suma de las partes.

Pero la innovación educativa es constante metamorfosis. Los cambios citados son el anuncio de nuevas adaptaciones tanto en los programas institucionales como en las políticas de formación, calidad, innovación y evaluación sobre las que nos cabe proponer y decidir. El programa **Hasiberriak** acaba de irrumpir en el escenario para dar respuesta a la formación de los nuevos docentes que se incorporan a la universidad; los proyectos de innovación conocerán también modificaciones en fechas próximas con objeto de contribuir de forma más eficaz al desarrollo de IKD; el catálogo de competencias del profesorado de la UPV/EHU deben dejar de ser ideas subyacentes y convertirse en ejes institucionales medibles y comunicables. Hemos recorrido una etapa pero el trayecto del cambio institucional es aún muy largo. La ilusión y el compromiso de todas y todos los que conformamos la comunidad educativa de nuestra universidad son imprescindibles para recorrer ese camino.