

La formación de equipos de coordinación para el desarrollo curricular de los grados: el programa ehundu de la UPV/EHU¹.

The training of coordinators teams for curriculum development of degrees: ehundu program of the University of the Basque Country.

Maite Arandia Loroño

Itziar Rekalde Rodríguez

Universidad del País Vasco, España

Maite Arandia Loroño

Itziar Rekalde Rodríguez

Universidad del País Vasco, España

Resumen

La adecuación al EEES y a las políticas estatales en materia de desarrollo de los currículos formativos y de la acreditación de los títulos, conducen al Vicerrectorado de Calidad e Innovación a clarificar su modelo educativo (IKD: Aprendizaje Cooperativo y dinámico) y a diseñar programas formativos e institucionales que lo apoyen. Entre ellos, el contrato-programa ehundu, objeto de este artículo. Consta de un documento de compromiso que asume cada centro universitario, concretando sus objetivos anuales para el desarrollo de los grados en relación al modelo IKD. Establece dos modalidades de formación: a) seminarios

Abstract

The adaptation to the European Higher Education and the state policies on development of training curriculum and accreditation of degrees leads to the university commission for the Quality and Innovation to clarify its educational model (IKD: Cooperative and Dynamic Learning) and to design training and institutional programs to support it. Between them, is the program-contract called ehundu, target of this article. This program has a compromise document that is assumed by each university center, specifying annual targets for the development of the degrees in relation with IKD model. It establishes two types

inter centros, orientados a la formación de equipos de coordinación de título y de curso y/o módulo, a fin de consolidar los equipos docentes de los centros y, b) asesoría individualizada dirigida a los centros universitarios. Y, cada centro asume la autogestión formativa de su profesorado, detectando necesidades y desarrollando las acciones formativas, divulgativas y de intercambio que considere oportunas para impulsar los grados. La puesta en marcha de este programa ha tenido un impacto formativo en la realidad global de la UPV/EHU. El artículo presenta resultados, de naturaleza cuantitativa, sobre el mismo, en cuanto a equipos de coordinación acreditados, a equipos docentes en funcionamiento y tomando decisiones curriculares, al tipo de temáticas sobre las que se ha trabajado, al número de acciones formativas llevadas a cabo por los centros universitarios y al profesorado participante en ellos. Los resultados evidencian que ehundu al reforzar el liderazgo consigue un empoderamiento de los responsables de la coordinación en los centros universitarios y de los equipos docentes.

Palabras clave: Cambio educativo, Desarrollo curricular, Modelo educativo, Acciones formativas, Formación en centro, Asesoría.

of training: a) seminars with different centers to consolidate the coordination teams (degree, course and module) in each center, and b) individual advice directed to universities centers. And, each center assumes the self-management of the training of the teachers, identifying needs and developing formative, communicating, and exchange that considers appropriate to boost the degrees. The implementation of this program has had a formative impact on the global reality of the UPV / EHU. The article presents results, of a quantitative nature, about coordination teams accredited, teams of teachers working and taking curricular decisions, type of subject worked, the number of training activities conducted by the centers, and the teachers who has participated in them. The results show that ehundu gets an empowerment from the responsible of the coordination in the centers and teaching teams, because it reinforces the leadership.

Key words: Teaching, merit pay, public universities, institutionalization, interpretive framework.

Introducción

El movimiento en el mundo social y educativo, empujado por la caracterología cambiante e incierta de las sociedades actuales, unido, a su vez, a la fuerza de las decisiones adoptadas en Bolonia (1999) respecto a la convergencia en un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha conducido a las universidades a tener que generar actuaciones estratégicas para hacer frente a esta situación. Ha exigido no sólo generar diseños curriculares, más acordes a los nuevos tiempos, sino adoptar políticas formativas

¹ Este artículo es resultado del grupo de investigación IkaGura, financiado por la UPV/EHU (GIU 11/14) y se desarrolla, así mismo, dentro de la unidad de Formación e Investigación Educación, cultura y sociedad (UFI 11/54) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

que pudieran apoyar a los centros y al profesorado para afrontar los retos que, al menos, externamente se les estaba imponiendo y, finalmente, responder a las exigencias derivadas del proceso para la acreditación de los títulos en el 2016 y provenientes de las agencias de acreditación y políticas gubernamentales o inter-gubernamentales. Y, todo ello, teniendo presente, por un lado, la Estrategia Universidad 2015 (EU2015) del Ministerio de Educación (2010) para la modernización de las universidades desde la perspectiva de la calidad que “debe integrar objetivos relacionados con la excelencia en la docencia, el aprendizaje de los estudiantes, la gestión de la institución, la investigación y la transferencia, junto a objetivos relacionados con la responsabilidad social de la universidad y con la formación de estudiantes” (UPV/EHU, 2012, p. 4); y, por otro, la Estrategia Europea 2020 (EE2020) de la Comisión Europea (2013) que pone su punto de mira en la contribución que deben realizar las universidades europeas en relación con la docencia, investigación e innovación para conseguir capital humano excelente para poder generar empleo, “crecimiento económico y prosperidad” (UPV/EHU, 2012, p. 4) en una Europa vapuleada por la crisis económica y social.

Estamos, pues, ante un escenario social y político diferente, que ha puesto en entredicho el papel que han de desempeñar las Universidades en el momento actual (Fernandez y Palomares, 2010; Rué y De Corral, 2007; Rué, 2009) y que les está exigiendo repensar su papel en relación a la formación y las relaciones con la sociedad. Las universidades han de reflexionar sobre cómo hacer frente a esta situación sociopolítica desde sus niveles macro (gobernanza, organización interna o propuestas curriculares) a sus niveles micro (características de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), acción en el aula). Se encuentra, en fin, sumida en un proceso de cambio educativo que se habrá de concretar en actuaciones que impulsen su desarrollo educacional.

Una revisión de la literatura científica sobre los fenómenos de cambio educativo pone de manifiesto algunas cuestiones que hemos de tener presentes. En primer lugar, que en el momento social que vivimos el cambio es cosustancial al desarrollo de todo tipo de institución social y educativa. El cambio no es opcional, sino que impregna la vida organizativa máxime en un mundo en constante movimiento y lleno de incertidumbre. Pero para abordarlo se precisa de investigación, conocimiento y aprendizaje ya que exige un cambio interior, en las formas y en el fondo de las actuaciones y, sobre todo, en el horizonte que se marcan las instituciones (Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2006). En segundo lugar, hemos de tener en cuenta que la responsabilidad de proyectarlo ha descansado en servicios concretos (ICEs, servicios de asesoramiento educativo, equipos decanales...), dependientes de los equipos rectorales y que han interpretado la orientación hacia el cambio de dos modos distintos proyectándolo en diferentes políticas formativas. La primera, poniendo la fuerza en la formación del profesorado, pensando que cuando se actúa directamente en los sujetos se garantiza la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior, puesto que esa formación conduce a la modificación de las concepciones y de los modos de enseñar y aprender del profesorado. La segunda, ha entendido que su labor es generar políticas y estrategias institucionales en respuesta a las cuestiones de financiación, acreditación y gestión global de la institución (Rege Colet, 2010; Saroyan y Frenay, 2010). Ahora bien, los trabajos de investigación que se vienen realizando en los últimos tiempos han puesto de manifiesto que para incidir en un proceso de cambio es necesaria la combinación de ambas lógicas, concretando el enfoque para el desarrollo educacional: la institucional y la formativa, ambas guiadas por una visión global que recoge el sentido que ha de tener el cambio educativo a implantar (Bound, 1999; Gibbs, 2004, 2009; Hargreaves y Harris, 2010; Lynn Taylor y Rege Colet,

2010; Prebble *et al.* 2004; Southwell y Morgan, 2009; Steinert *et al.*, 2006) . Ésta es precisamente la orientación que ha adoptado la UPV/EHU a la hora de concretar cómo apoyar el desarrollo de los grados, cuestión a la que nos referiremos a continuación.

Hacia un cambio educativo en la universidad: el modelo ikd y el programa ehundu

Las evidencias científicas señaladas, junto a la necesidad de pensar en cómo hacer frente a las exigencias de adecuación al EEES y a las políticas estatales en materia de desarrollo de los currículums formativos y de la acreditación de los títulos, conducen al Vicerrectorado de Calidad e Innovación a reflexionar sobre el sentido del cambio a implantar en la UPV/EHU, para definirlo y poderlo proyectar en acciones políticas que apoyen al profesorado y a los centros en su responsabilidad inmediata: desarrollar los grados y conseguir la acreditación de los mismos. Y, aún más, hacerlo con el aporte de proyectos formativos que aseguren una excelencia en la formación de los universitarios vascos.

Pero, cómo hacerlo sin olvidar que cualquier proceso de cambio impuesto no termina de calar en quiénes tienen que desarrollarlo, en este caso los centros y el profesorado. Y cómo hacerlo apoyándose en prácticas exitosas producidas en otros contextos universitarios nacionales (Universidad de Sevilla, Tarragona, Alicante...) e internacionales (Universidad de McMaster, Maastricht, Aalborg...). Para ello, desde la dirección del Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE/HELAZ) dependiente, en el año 2010, del Vicerrectorado de Calidad e Innovación docente, se organiza un seminario de trabajo dirigido por una persona facilitadora y dos agentes críticos externos, pertenecientes a dos universidades extranjeras en las que se había producido un cambio cultural a gran escala. A ellos se les encomienda la función de escucha y contraste, a partir de la experiencia que ya tienen acumulada en procesos exitosos de cambio universitario. Los participantes al mismo eran directores y directoras de campus, de diferentes servicios universitarios, Vicerrectores de alumnado y profesorado, representantes del alumnado en la Junta de Gobierno de la Universidad; esto es, con responsabilidades a la hora de aportar ideas y tomar decisiones para concretar políticas de actuación en distintos ámbitos universitarios.

Durante dos días exploran y reflexionan sobre el horizonte de la UPV/EHU imaginando lo que ésta había de conseguir a diez años vista para concretar, a partir del mismo, las prioridades y actuaciones a impulsar en materia de política institucional. Fruto de este seminario es la visión que mueve a esta universidad, que es IKD (Aprendizaje Cooperativo y dinámico). Es la imagen de una universidad que pone el énfasis en el aprendizaje del alumnado, que es interactiva, que se trabaja de formas activas, reflexivas, donde se debate y producen ideas. Es la imagen de una universidad viva y en constante movimiento. Es un sueño para el que había que poner la fuerza en distintas direcciones como para que fuera cobrando visos de realidad.

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, a la vez que fomenta el aprendizaje en un contexto de enseñanza plurilingüe. Las características principales del modelo educativo ikd son las siguientes:

- Es dinámico y activo. Para responder a la necesidad de adaptación y cambio (diseño e implantación de los nuevos títulos, adopción del ECTS, necesidad de innovación...) y a las demandas emergentes de formación (formación continua y no presencial), se plantea nuevos retos organizativos y metodológicos.
- Es plural. Su interpretación es local y diversa, debiendo hacerse en cada titulación y en cada centro docente de forma flexible, pero respondiendo a la seña de identidad común de la UPV/EHU.
- Es cooperativo. 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 (UPV/EHU, 2010, p. 2).

Éste es, por tanto, el modelo referencial para el desarrollo curricular de las nuevas titulaciones que está, a su vez, sustentado en cuatro áreas estratégicas de desarrollo (UPV/EHU, 2010):

- El desarrollo profesional, mediante programas formativos diseñados para impulsar el aprendizaje profesional de los y las docentes (ERAGIN, FOPU, BEHATU) y la evaluación de la docencia (DOCENTIAZ).
- El desarrollo social y territorial, impulsando la relación mundo académico y social, fomentando el trabajo mediante redes y generando la cooperación, movilidad e intercambio de experiencias en el plano internacional.
- La Educación activa siendo el alumnado el sujeto central y protagonista de su aprendizaje y de su intervención en el gobierno universitario. Un aprendizaje fomentado mediante metodologías activas que integran teoría y acción fomentando un aprendizaje más reflexivo y ligado a los problemas de las realidades profesionales.
- El Desarrollo Institucional que incide en la consolidación de la cultura IKD mediante la concreción de políticas institucionales “que fomentan la cooperación entre los agentes implicados en la docencia, en un clima de confianza y dinamismo” (UPV/EHU, 2010, p. 3). Se ha proyectado mediante un contrato-programa que cada centro firma y en el que se plantea objetivos para el desarrollo curricular en una doble dirección: objetivos que permitan consolidar las exigencias de la ANECA en materia de acreditación y objetivos IKD que aseguran la instalación del modelo IKD en la realidad de los centros universitarios de la UPV/EHU y, por tanto, la consolidación de una cultura universitaria acorde a la sociedad dinámica y plural en la que vivimos.

El modelo IKD, por tanto, ha exigido ir transitando por vías diferentes. De una idea que va cobrando forma en un documento a partir de las aportaciones de agentes universitarios distintos, a que ésta consiga su aprobación, por unanimidad, en el Consejo de Gobierno de Julio de 2010. Esto constituye un hito importante para el modelo IKD y su desarrollo. Ha permitido generar una política institucional global en la que han ido convergiendo las diferentes actuaciones en (programas **ehundu**, Eragin -metodologías activas-, Behatu –formación en centros extranjeros-, Fopu –formación continua-,

Hasiberriak –formación de noveles-...) que se estaban desarrollando, ofreciendo unidad y coherencia en la acción. Este esfuerzo global se encuentra en sintonía con las recomendaciones expresadas en el reciente informe de la Comisión Europea (2013). Explícitamente se señala que las autoridades públicas, por un lado, y los dirigentes universitarios, por otro, han de apoyar los procesos de mejora de la calidad docente y generar estrategias que lo aseguren, incorporando no sólo ideas, sino recursos humanos y económicos que garanticen la modernización de la Educación Superior en cuanto a la docencia y la investigación. Creemos que el modelo IKD apunta en esta dirección.

IKD, abre la puerta hacia su diseminación-comunicación a los centros a través de uno de sus programas estrella, **ehundu**, concebido para desarrollar un modelo propio de enseñanza-aprendizaje (EA) guiado por criterios de calidad, competitividad y excelencia. Un programa pensado para incidir en el apoyo institucional, en la línea recomendada por la Comisión Europea (2013), mediante una clarificación de los objetivos a alcanzar en materia de desarrollo curricular, dejando autonomía a los centros en la concreción de los procesos, en cuanto responsables principales de la dirección y acreditación del desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado, en la definición de sus actuaciones formativas y siendo apoyado externamente en la formación de los equipos de coordinación de grado y de módulo/curso, funciones claves para que pueda producirse el desarrollo curricular de los títulos según el modelo IKD. **Ehundu** incorpora las directrices de seguimiento de los títulos oficiales recomendadas por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) (2011), adoptadas, a su vez, en el programa experimental de seguimiento de enseñanzas oficiales de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)(2010). Asegura, a su vez, un apoyo explícito para que los distintos centros y facultades de la UPV/EHU puedan alcanzar los compromisos adquiridos mediante la planificación de los grados, además de favorecer el seguimiento de las titulaciones verificadas, en consonancia con lo explicitado en el artículo 27 del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre para la consecución de la acreditación de las titulaciones.

Quizás una de las particularidades que tiene el programa-contrato **ehundu** es que cada facultad o centro universitario ha de trazar su propio horizonte, generar un mapa global de actuaciones y marcarse una “hoja de ruta” con acciones en diferentes direcciones (formación al profesorado...) para ir logrando los objetivos que se ha marcado y por los que obtiene una financiación. En estos cuatro años, dos han sido los puntos fuertes en los que han debido apoyarse a través de **ehundu**: la formación de coordinadores/coordinadoras de grado, curso y/o módulo cuya responsabilidad es del SAE/HELAZ y la formación de los equipos docentes, diseñada por cada centro en relación a las necesidades formativas detectadas en el profesorado y que en estos años, fundamentalmente, han estado relacionadas sobre todo con el aprendizaje de metodologías activas, evaluación de competencias y con la gestión de grupos humanos. La vinculación entre estos dos niveles se hace imprescindible, aunque no siempre haya existido la necesaria convergencia. Podemos afirmar que el programa **ehundu** ha ido generando unos niveles de toma de conciencia sobre el liderazgo en los centros y, sobre todo, en el valor de su distribución, que está contribuyendo a la consolidación de los equipos docentes, idea clave en el proceso de cambio cultural universitario (Harris, 2003). Creemos que este proceso puede ir derivando, poco a poco, en la creación de comunidades de práctica y de aprendizaje dentro de los centros universitarios; esto es, comunidades o grupo de personas unidas por un interés temático o problema sobre el que van a reflexionar y construir conocimiento, hecho que les fortalece como grupo y

engrandece el conocimiento generado en torno al tema estudiado (Wenger y Snyder, 2002). Estas comunidades son consideradas contextos sociales y organizativos en los que se da un cambio en la producción del conocimiento (ecología del conocimiento) reuniendo valores sociales y pedagógicos intrínsecamente deseables (Wenger, 1998). De hecho en la UPV/EHU tenemos ya una primera experiencia, concretamente en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, donde se ha iniciado el proceso de creación de una comunidad de práctica profesional de profesorado y alumnado con el objetivo de compartir intereses, experiencias, problemas respecto a las metodologías de enseñanza y la evaluación del aprendizaje universitario. Desde esta mirada las comunidades de práctica, se nutren de las interacciones sociales, del choque cultural y de la identidad propia y permiten construir conocimiento y a su vez multiplicarlo, entendiendo el aprendizaje como un proceso de participación y construcción social (Garrido, 2003; Peña, 2001).

Los datos, como veremos a continuación, revelan no sólo el aumento cuantitativo en el número de coordinadores y coordinadoras formados para consolidar equipos docentes en las distintas facultades, sino también datos cualitativos (derivados de los informes de coordinación elaborados por los coordinadores y coordinadoras de equipos docentes) que ayudan a entrever los flujos que se van produciendo en el enfoque de la docencia y en las preocupaciones en torno a la misma. A continuación iremos estableciendo esta radiografía sobre el cambio en la UPV/EHU.

La formación de redes de coordinación de equipos docentes

Uno de los elementos clave de este cambio universitario precisamente se encuentra en transitar de modos de trabajo individuales a otros más colegiados, generando para ello equipos docentes, que reflexionan conjuntamente y toman decisiones sobre el desarrollo de los proyectos curriculares de los grados. Los equipos docentes pueden adoptar diferentes formas según los objetivos que persiguen y los contextos en los que desarrolla su actividad. Así, según Barrington y Mc Alpine (cit. en Martínez y Viader, 2008: 230), la configuración de la actividad docente basada en equipos docentes pretende que “los miembros del equipo, en especial el profesorado, revise su práctica de forma sistemática y continua. También tiene como objetivo integrar las tecnologías de la información en los procesos de docencia y aprendizaje, incorporar innovaciones y experiencias exitosas en su ámbito docente de forma natural y habitual y permitir un seguimiento, evaluación y mejora de la calidad”. En la propuesta de los referidos autores, se entiende equipo docente como “unidad de trabajo docente interdisciplinar referida a una materia, conjunto de asignaturas o módulos” (2008: 230). En el programa **ehundu**, en cambio, se parte de la definición de equipo docente activo 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 transversales de ese curso/módulo” (UPV/EHU, 2010: 15). Esta definición está planteada con un claro sentido estratégico, de modo que sean las competencias transversales el denominador común que active y reactive, según los momentos, el trabajo del equipo docente teniendo presente que el vínculo se establece a través de la evaluación cooperativa de las mismas.

El programa **ehundu**, al objeto de impulsar, desarrollar y apoyar a los equipos docentes en los centros introduce dos indicadores en los contratos de compromiso

relativos a: 1) % de equipos docentes activos en relación al profesorado adscrito al centro, y 2) % de coordinadores acreditados en la formación del programa respecto al total de coordinadores de curso/módulo o titulación que tiene el centro. A la luz de estos compromisos el SAE/HELAZ despliega acciones formativas que apoyen a las facultades en el proceso de aprendizaje de la función de coordinación ya que quién la asume ha de ser capaz de crear condiciones para que se puedan ir consolidando realmente equipos docentes y no meras agrupaciones de profesorado. El programa ha intentado potenciar un liderazgo responsable, en el que los coordinadores y coordinadoras, en el seno del equipo docente, den sentido y significado a la realidad del desarrollo de su grado; cuidando de los valores comunes y de la comunidad en la que actúan (Bolívar, 2012). Para llevar a cabo este objetivo, se piensa en dos modalidades formativas: a) seminarios inter centros orientados a los coordinadores y coordinadoras de título y de curso y/o módulo y b) asesoría dirigida a los centros universitarios.

Los seminarios intercentros

La formación diseñada desde el SAE/HELAZ para la formación de coordinadores y coordinadoras de grado, curso/módulo de las nuevas titulaciones ha pasado ya por tres convocatorias. La formación se ha diseñado para quiénes habían sido nombrados coordinadores en sus respectivos centros de la UPV/EHU. Tengamos en cuenta que esta universidad está compuesta por 31 centros propios, más tres centros adscritos y, la Escuela de Máster y doctorado, con 84 grados de todos los campos del conocimiento (Ciencias, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Artes y Humanidades), y con una plantilla de Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal investigador de 5446 personas. A este dato, además, le debemos añadir que, con alguna excepción, todos los grados se ofertan en las dos lenguas oficiales de la comunidad (euskera y castellano) (Tabla 1).

Distribución del profesorado UPV/EHU y perfil lingüístico				
PDI	4482	5446	2005	Euskera
P. Investigador	964		3441	Castellano

Fuente: UPV/EHU (2011). Vicerrectorado de Profesorado.

Tabla 1. Datos globales de la distribución del profesorado de la UPV/EHU

Respecto a la red de formadores y formadoras, habituales colaboradores con este servicio de asesoramiento educativo y profesorado a su vez de la UPV/EHU, debemos subrayar que el propio diseño de formación de estos seminarios ha constituido un proceso formativo tanto para los coordinadores asistentes como para los propios formadores (Rekalde *et al.*, 2011). Si bien el diseño inicial fue perfilado por los responsables del servicio (SAE/HELAZ), su desarrollo se ha caracterizado por recoger las aportaciones de los y las formadores y de los y las participantes en los seminarios, incorporándolas como elementos de mejora para la formación de todos ellos. Podemos decir que el diseño actual es fruto de un trabajo de escucha, cooperativo y de apertura a la evaluación y la mejora de los materiales y las estrategias didácticas empleados en el desarrollo de las sesiones.

Las reuniones de la red de formadores y formadoras eran quincenales y de una duración aproximada a las cinco horas. Se dispuso en la plataforma moodletic de un espacio privado denominado *Formacoor: Formación de coordinadores de equipos*

docentes. Programa ehundu para el desarrollo curricular de los grados, a través del cual gestionar el proceso formativo y recoger documentos importantes que fueran reflejo del mismo para su posterior análisis e interpretación: actas de las reuniones de la red de formadores, informes de cada una de las sesiones presenciales intercentros en los campus, informes de cada una de las asesorías, repositorio de recursos didácticos, así como foros para intercambiar impresiones sobre el proceso, a la salida de las sesiones...

Destaquemos, a modo de ejemplo, el hecho de que cada grupo de seminario intercentros ha estado dirigido por dos formadores/formadoras (*tándem*), de áreas del conocimiento diferentes, procurando que uno de ellos fuera del ámbito de la pedagogía, educación social, psicología y, el otro, de áreas afines a los propios participantes en la formación (derecho, ingeniería, medicina...). El primer año se establecieron los *tándem* de manera experimental y en las sucesivas convocatorias se han intentado mantener. De esta manera, hemos pretendido, por una parte, que el *tándem* de formación sea un referente para los grados y los centros a lo largo de las tres convocatorias y, por otro, que el *tándem* conformara una unidad sobre la que fueran tejiendo los aprendizajes de los y las participantes y de los propios formadores y formadoras.

La formación ha sido siempre de carácter voluntario y se ha ido ofreciendo en los tres campus de nuestra universidad (Bizkaia, Gipuzkoa y Araba). Se está acreditando con tres créditos ECTS y, si bien se introducen cambios en cada convocatoria, se trabaja siempre en sesiones presenciales (12 horas), y en sesiones no presenciales con sus respectivos equipos docentes (63 horas). Como puede apreciarse se ha primado la inversión del tiempo y del esfuerzo en el hecho de que los coordinadores y coordinadoras impulsen, en sus respectivos equipos docentes de grado, curso y/o módulo, procesos en los que se debata y se tomen decisiones respecto a los elementos básicos del currículum, a las cuestiones emergentes que van surgiendo con la implementación, así como al diseño del elemento común que les conforma como equipo docente, al menos en su origen o al principio de su constitución: el desarrollo de las competencias transversales.

El criterio de conformación de los grupos de trabajo de las sesiones presenciales de los seminarios inter-centros, ha sido, en primer lugar, respetar cada campus. No olvidemos que la UPV/EHU se encuentra distribuida en tres campus, uno por cada territorio histórico del País Vasco. En segundo lugar, combinar coordinadores y coordinadoras procedentes de centros diferentes, pero haciendo coincidir siempre a los del mismo grado (persona coordinadora de grado, curso/módulo) y procurando que estuvieran presentes en el mismo grupo, además, los coordinadores y coordinadoras de los distintos grados de un mismo centro. Este agrupamiento pretende, por un lado, favorecer el encuentro de los coordinadores y coordinadoras pertenecientes a una misma facultad para que puedan conjuntamente analizar, diseñar y debatir sobre las competencias transversales, al objeto de ir facilitando la constitución de equipos docentes en los diferentes grados. Y, por otro lado, crear un contexto para que se produzca el encuentro y contraste de maneras diferentes de hacer y de entender la Educación Superior al reunirse coordinadores y coordinadoras de centros distintos, con culturas profesionales específicas. Esta diversidad y la aparición de puntos de vista divergentes han permitido enriquecer los procesos formativos. A continuación exponemos un ejemplo de los objetivos de cada una de las sesiones formativas diseñadas para el curso 2010/11 (tabla 2):

1ª sesión formativa	2ª sesión formativa	3ª sesión formativa
<p>a) Presentación del curso</p> <p>b) Claves y contexto de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa ehundu - Marco IKD - Equipos docentes UPV/EHU - Proceso de coordinación - Aproximación a las competencias transversales 	<p>a) Visualización del desarrollo curricular de las Competencias transversales hasta el momento</p> <p>b) Metodologías activas</p> <p>c) Estrategias e instrumentos de facilitación del proceso de coordinación (incidencia en la metodología)</p>	<p>a) Rescatar el proceso de evaluación</p> <p>b) Evaluación de las competencias transversales</p> <p>c) Estrategias e instrumentos de facilitación del proceso de coordinación (incidencia en evaluación)</p> <p>- ¿Qué otras actividades puede hacer en común un equipo docente?</p>
4ª sesión formativa	5ª sesión formativa	
<p>Compartir experiencias en torno al proceso de coordinación:</p> <p>a) Balance de la situación hasta el momento y detección de necesidades formativas</p> <p>b) Proyectiva de la coordinación con mi equipo docente para este curso académico</p> <p>c) Proyectiva con el coordinador de grado</p>	<p>a) Exposición del Informe de coordinación de equipos docentes</p> <p>b) Exposición de posibles proyectos cooperativos propuestos en el equipo docente</p> <p>c) Valoración del curso y sugerencias para la mejora</p>	

Fuente: SAE/HELAZ

Tabla 2. Objetivos de cada una de las sesiones formativas. Ejemplo curso 2010/11

Como podemos observar en la Tabla n.2, el contenido de la formación se ha centrado en temas genéricos, que cada coordinador y/o coordinadora, *a posteriori* ha ido dotando de significado contextual: el marco IKD, el compromiso de cada centro al programa **ehundu** y, las competencias transversales: qué suponen y cómo abordarlas y evaluarlas a lo largo del proceso de E-A. Cuestiones todas ellas que ofrecen una mirada genérica para desarrollar la tarea con sentido en su equipo docente. A modo de ejemplo, una vez que se abordaba el concepto de competencia transversal los coordinadores y coordinadoras debían extraer de su memoria de grado las competencias relativas a su titulación y dotarlas de significado. Una de las tareas de la segunda sesión recogía lo siguiente: *Identificad las competencias transversales de grado y curso/ módulo y dótalas de significado desde el marco IKD, a) ¿Qué competencias identificáis? b) ¿Cómo las dotáis de significado? ¿Es necesario reescribirlas para facilitar su comprensión?* A continuación, debían elaborar el mapa de la transversalidad del grado, la gradación de las competencias a lo largo de los cursos, analizar la metodología docente a implementar y especificar los procesos de evaluación.

Por tanto, en las sesiones presenciales se ha conjugado la exposición con actividades grupales en las que debatir y contrastar situaciones experienciales distintas. Lo trabajado en la sesión se transformaba en actividad no presencial a desarrollar con su respectivo equipo docente en cada facultad. En este sentido, el diseño de la formación ha pivotado fundamentalmente en las acciones o tareas diseñadas para su desarrollo en el centro.

Por tanto, la acreditación de los equipos de coordinación ha estado condicionada a las evidencias que a lo largo del proceso formativo se han ido aportando sobre el trabajo desarrollado con sus respectivos equipos docentes y que se ha plasmado como producto final en un trabajo denominado *Informe de coordinación* que cada participante dotaba de apellidos en función de su condición de coordinador/coordinadora de grado o curso/módulo, del grado al que pertenecía y del centro en el que se imparte ese grado. El *Informe de coordinación* recoge, por un lado, las fortalezas y debilidades del proceso de coordinación de los equipos docentes, al objeto de garantizar el desarrollo de las competencias de la titulación (haciendo hincapié en la transversalidad), y por otro, las áreas de mejora para el propio proceso de coordinación (aspectos organizativos, formativos y de difusión de la experiencia en el centro). De esta manera el informe se convierte en fuente de información válida para la comisión de calidad del centro en su responsabilidad de toma de decisiones en lo relativo al seguimiento del título.

Las dimensiones sobre las que se ha tenido que articular el informe y sobre las que se han recogido evidencias quedan consignadas en la siguiente tabla (tabla 3):

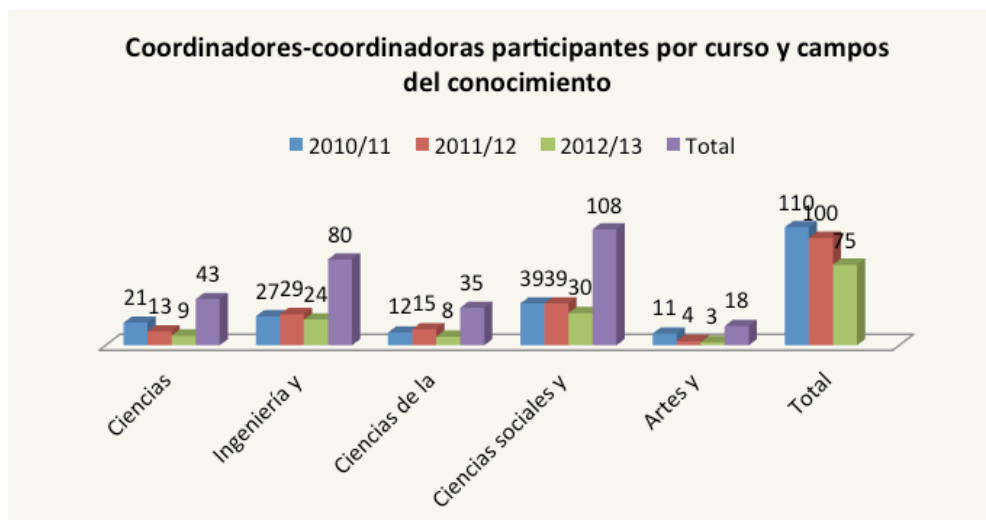
	Dimensiones	Objetivo
Informe de Coordinación	A. Situación de partida (Individual: Coordinador/a)	Consiste en analizar la situación de mi centro en relación a los compromisos adquiridos en el programa ehundu y a la estructura inicial de coordinación relacionada con el desarrollo de las competencias transversales.
	B. Desarrollo y análisis del proceso de coordinación (Individual: Coordinador/a)	Con el objeto de garantizar el desarrollo de las competencias transversales de la titulación y tomando como referencia los compromisos adquiridos por el centro en el programa ehundu , los coordinadores/as analizaremos el proceso real seguido con los equipos docentes, atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> • funciones del coordinador o coordinadora. • composición y funciones del equipo docente. • Planificación del desarrollo de las competencias transversales por parte del equipo docente: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué personas estoy/voy a trabajar? • ¿Qué tipo de comunicación (presencial/no presencial) mantengo con el equipo docente? • ¿Qué dedicación temporal empleo para la función de coordinación (horas/semana)? • ¿Cómo lo hacemos?
	C. Justificación de las propuestas de mejora: Dimensión proyectiva (En equipo: Centro y Grado)	Si bien en este informe reflejamos el esfuerzo que hemos realizado como coordinadores/as de curso/módulo y Grado por planificar, llevar el seguimiento, valorar y tomar decisiones relativas al desarrollo de las competencias (transversales) de los Grados, debemos también subrayar la incidencia que este trabajo puede tener, por ejemplo en la guía de la titulación, guías docentes, del alumnado,... Por ello sería conveniente recoger: <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de las competencias transversales 2. Planificación del desarrollo de las competencias desde cada asignatura 3. Especificación de las metodologías y las tareas 4. Especificación de los criterios y los instrumentos de evaluación
	D. Propuestas de avance hacia la mejora (En equipo: Centro y Grado)	Esta primera experiencia como coordinadores/as nos ha hecho ser conscientes de las necesidades que el equipo docente demanda para mejorar el proceso de coordinación sobre las competencias transversales. En caso de que sea necesario podemos recoger propuestas que evidencian un avance en el trabajo cooperativo de los equipos docentes, tales como: <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar necesidades formativas • Desarrollar experiencias de innovación en el seno de los equipos docentes • Diseñar cooperativamente metodologías activas • Difundir y publicar los logros • ...

Fuente: SAE/HELAZ

Tabla 3. Estructura del Informe final. Ejemplo curso 2012/13

El diseño de la formación ha experimentado modificaciones a lo largo de las tres convocatorias. Hemos transitado de una formación acompañada de todos los coordinadores y coordinadoras de grado y curso/módulo, bajo un planteamiento más deductivo, a una segunda y tercera convocatorias, en las que los coordinadores y coordinadoras han acudido a la formación con el testigo dejado por sus compañeros y compañeras en sus manos; por ello, el planteamiento ha sido más inductivo, trabajando con situaciones dilemáticas y casos concretos derivados de su hacer en los centros, donde ha primado la toma de decisiones y el diálogo entre los y las participantes. Esta decisión ha estado inducida fundamentalmente por la variación en el perfil de los y las participantes. A la primera convocatoria acudieron mayoritariamente coordinadores y coordinadoras de grado y de primer curso. A la segunda y tercera, eran, primordialmente, de curso. De ahí que el planteamiento formativo, aún guiados por los mismos objetivos, había de variar metodológicamente.

La primera experiencia tuvo lugar entre octubre de 2010 y julio de 2011. En aquel momento, se constituyeron siete grupos de trabajo (1 en Araba, 4 en Bizkaia y 2 en Gipuzkoa). Se acreditaron 110 personas y se computaron un total de 8250 horas de formación. En la segunda, curso 2011/12, se acreditaron un total de 100 profesores y profesoras, agrupados en 6 equipos de trabajo (2 en Araba, 3 en Bizkaia y 1 en Gipuzkoa), se acreditaron un total de 7500 horas de formación y, finalmente, en la tercera, curso 2012/13, se conformaron 5 equipos de trabajo (2 en Araba, 2 en Bizkaia y 1 en Gipuzkoa), se acreditaron 75 coordinadores-coordinadoras y se desarrollaron un total de 5625 horas de formación. Es importante señalar que las tasas de participación inicial en la formación han sido, aproximadamente, de un 12% mayor que las acreditadas al final. Las bajas producidas en el proceso y, como consecuencia, la no acreditación se han debido, por un lado, a factores relacionados con la duración de la formación (un curso académico), su exigencia y compromiso con la acción y reflexión, lo que ha llevado a faltas de asistencia y a la no presentación de las evidencias requeridas; y, por otro, a problemas laborales y personales. En el gráfico n. 1 se muestra el número de coordinadores y coordinadoras acreditados en cada campo de conocimiento (campo 1: Ciencias; Campo 2: Ingeniería y Arquitectura; Campo 3: Ciencias de la salud; Campo 4: Ciencias sociales y Jurídicas y Campo 5: Artes y Humanidades) junto a la convocatoria de formación:



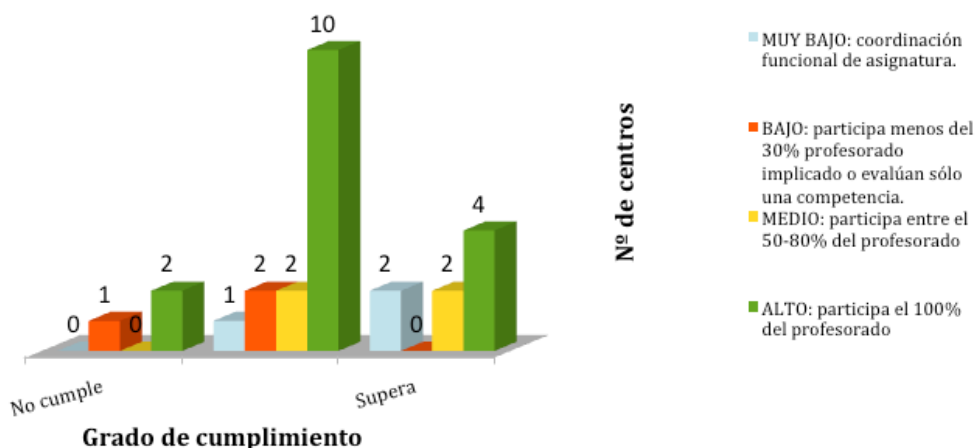
Fuente: SAE/HELAZ

Gráfico 1. Número de coordinadores y coordinadoras acreditados en la formación de coordinación de equipos docentes por campos de conocimiento y convocatoria.

La propia dinámica natural de implementación de los nuevos grados ha hecho que el número de personas participantes se fuera reduciendo año a año, quedando en la última convocatoria 2012/13 los coordinadores y coordinadoras de tercer curso y, en algunos casos también, los de cuarto. Ha habido centros en los que 3º y 4º curso se ha puesto en marcha a la vez y, por esta razón han acudido todos a la formación. En otros centros, en cambio, los coordinadores de 4º, fundamentalmente, coordinadores de las Comisiones de Trabajo de Fin de Grado, Comisiones de prácticas, etc. al estar ya las comisiones constituidas y trabajando, sus respectivos coordinadores también se han sumado a la formación.

Si bien en la primera convocatoria los coordinadores y coordinadoras de grado acudieron a la formación con una definición de equipo docente recogida en sus respectivos contratos de compromiso **ehundu** igual o muy similar para todos, con el paso del tiempo y, sobre todo, a la luz de la implementación y desarrollo de los grados las definiciones de equipo docente para cada centro y, según los casos, para cada grado de un mismo centro, ha experimentado cambios. Éstos han estado motivados por: atender no sólo a la normativa general para el nombramiento de coordinadores-coordinadoras de grado, sino también por percibir la pertinencia e idoneidad de nombrar coordinadores de curso o módulo; adaptarse a la propia naturaleza curricular de los grados, corresponsabilizarse con las directrices del equipo directivo/decanal y, cómo no, escuchar los ritmos docentes y desvelar las maneras de hacer del profesorado en sus respectivos contextos.

Si bien era necesaria la formación y consolidación de equipos de coordinación en las distintas facultades también lo era que se consiguieran conformar equipos docentes que discutieran, reflexionaran y tomaran decisiones sobre los procesos de formación universitarios en los centros. Como hemos adelantado este hecho era uno de los indicadores importantes en los contratos de compromiso que los centros debían asumir respecto a **ehundu**. El gráfico 2 recoge la situación de este indicador en la globalidad de la UPV/EHU en el ejercicio 2011-2012.



Fuente: SAE/HELAZ

Gráfico 2. Indicador relativo a conformación de Equipos Docentes incluido en el contrato de compromiso ehundu, contrato 2011-12.

Lo importante de este gráfico 2 es que pone en evidencia no sólo el cumplimiento o no de este indicador del contrato (no cumplir, cumplir o superar el indicador de equipos docentes activos en cada centro), sino, y es lo que le da mayor valor, permite entrar en el análisis de la acción misma que los coordinadores y coordinadoras y, equipos decanales generan en los centros para conseguir consolidar los equipos docentes. Por lo tanto, lo verdaderamente importante es el ejercicio de acción-reflexión, consustancial a este indicador. Es una manera de ponerle a pensar al centro, a la institución sobre la implicación que la estructura de coordinación supone para su profesorado. Esto se ha de traducir en una determinada gestión y, sobre todo, en acciones formativas orientadas al equipo humano artífice de la docencia en los centros, ayudándole en su tránsito hacia formas más interdisciplinarias de comprensión de la formación universitaria. Es el caso en el que la participación del profesorado se articula en torno a la evaluación de las competencias transversales, al menos, de una de las competencias transversales del grado (con todo lo que la evaluación implica: diálogo, contraste, toma de decisiones respecto al diseño, desarrollo y evaluación). Traducido a porcentajes podemos entender que una participación docente es baja cuando, alrededor del 30% del profesorado, se encuentra implicado en el grado; o media cuando está en torno al 50-80% del profesorado y alta cuando la implicación del profesorado es del 100%. Curiosamente, los casos que se sitúan en este último nivel son los que cuentan con un diseño curricular diferente: módulos interdisciplinarios verticales, como por ejemplo en los grados de educación y módulos interdisciplinarios horizontales, como los de los grados vinculados a la economía y la empresa.

Las asesorías a los centros universitarios

En los intervalos de tiempo de una sesión de formación presencial intercentros a otra, los y las participantes y sus centros cuentan con el apoyo y el asesoramiento de los *tándem* de formación. Este asesoramiento, ya contextualizado, se realiza a partir de la demanda de los equipos de coordinación. Este asesoramiento ha tenido efectos distintos en las realidades de las facultades y escuelas universitarias:

- Ha dado visibilidad a los formadores y formadoras del SAE/HELAZ en los centros, en cuanto figuras de apoyo al desarrollo de los grados;
- Ha permitido incorporar en las reuniones de asesoría a otros agentes implicados en el desarrollo curricular (equipo directivo, miembros de la comisión de calidad del centro, coordinadores de grado, curso/módulo que por diferentes circunstancias no estuvieran matriculados en la formación...) provocando la emergencia de una actuación más coherente y convergente en los centros;
- Ha impulsado la reflexión en torno a las dudas y problemas surgidos en el desarrollo del grado a raíz del tratamiento de la transversalidad;
- Han emergido otros problemas, que van más allá de la transversalidad, pero fruto de las preocupaciones que les surgen a los coordinadores y coordinadoras en el ejercicio de sus funciones (diseño de itinerarios que posibiliten el tránsito gradual del alumnado por metodologías activas; movilización de equipos docentes; complicidad de otros miembros del centro; elaboración del plan docente y de las guías del estudiante).

La red de formadores y formadoras ha realizado una media de 23 asesorías por convocatoria, cuidando mucho su seguimiento. Al final de cada proceso global, cada *tándem* ha elaborado un informe pormenorizado del mismo, recogiendo la causa de la demanda, los y las asistentes a las reuniones, los temas abordados y las decisiones asumidas. Cada informe se subía, al final, a la plataforma moodletic para que todos los formadores y formadoras tuvieran conocimiento del desarrollo de los grados a los que se estaba apoyando y, se tuviera a la vez una visión global de los diferentes ritmos en la UPV/EHU.

Los informes de coordinación recogen algunas propuestas que pueden contribuir a la creación de conciencia y sentimiento de pertenencia en los equipos docentes, entre ellas recogemos, a modo de cierre de este apartado, las siguientes:

- Involucrar al equipo docente en proyectos de innovación e investigación sobre la docencia con carácter multidisciplinar e interdisciplinar.
- Fijar y reservar tiempos y espacios propios para la coordinación docente como una función más del profesorado universitario, donde el equipo docente se interrogue sobre el sentido actual de la formación universitaria; el sentido del grado en relación con la formación del alumnado y con su desarrollo profesional; la importancia de abordar con sentido y coherencia las competencias transversales; proponer formas nuevas de evaluación, de visibilización de los aprendizajes, aportar al alumnado unos contenidos más integrados e interrelacionados a través de tareas interdisciplinares... (Rekalde *et al.*, 2011).

La formación focalizada en centros

El programa **ehundu** asume la autogestión del centro como clave del desarrollo de los grados. Se entiende que las facultades y escuelas universitarias son corresponsables, con la Universidad como institución, del desarrollo de los grados. Deben tomar decisiones e impulsar acciones que favorezcan los resultados esperados y en este sentido, **ehundu** proporciona recursos formativos y económicos para que esto sea posible. Dicho de otra manera, descentraliza, en cierta medida, la gestión del grado y favorece una gestión local y cercana de los procesos (Fernández y Rekalde, 2011).

Esta formación se complementa con la descrita anteriormente, dado que se entiende que los coordinadores y coordinadoras de los equipos docentes son líderes que se encargan de hacer aflorar, identificar y canalizar las necesidades formativas de sus equipos. Son también los que se preocupan por hacer llegar estas inquietudes al equipo decanal o dirección del centro para que, teniendo su aval y el respaldo económico del programa **ehundu** (a través de los contratos de compromiso), organicen la oferta formativa que mejor responda a las necesidades del profesorado del centro. La siguiente tabla refleja el impacto cuantitativo global de la formación gestionada por los centros, donde se recogen los datos de: número de acciones formativas emprendidas (cursos, talleres, jornadas...), nº de participantes y horas de impacto de la formación, así como el campus y centro en el que se desarrolla la formación, relativos a los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013. Téngase en cuenta que en la tabla n. 4 sólo se recogen las acciones desarrolladas en los dos últimos cursos anteriormente señalados, dado que, si bien el programa **ehundu** se aprobó en el año 2010, los centros y sus líderes necesitaron un primer año para ir asumiendo esta nueva función de detectar y prever

las necesidades formativas de su profesorado y darles respuesta. Sin duda alguna, los seminarios inter centros y las asesorías desarrolladas durante el curso académico 2010-2011 fueron claves al dotar a los coordinadores/as de estrategias para afrontar esta tarea.

Curso	Campus	Centro	Nº Acciones	Participantes	Horas Impacto		
2011/12	Alava	Ingeniería	4	80	453		
		Magisterio	1	18	144		
		Trabajo social	3	22	168		
		IVEF	2	27	378		
		Letras	12	332	2068		
		Enfermería	3	30	417		
		Empresariales	7	157	541		
		Minas	4	58	178		
		Ingeniería tec	6	108	3842,5		
		Rel. Laborales	5	121	367		
		BB.AA	11	367	878		
		Ciencias	1	42	336		
		Económicas	3	147	804		
		Comunicación	5	62	908		
		Magisterio	6	156	2329		
		Bizkaia	Ingeniería S.	1	50	500	
	EUITI		6	109	536		
	F. CC. Educ		4	71	480		
	Politécnica		3	68	422		
	Derecho		5	60	1622		
	Químicas		3	40	226		
	Psicología		8	178	833		
	Enfermería		2	284	1569,5		
	Informática		5	116	930		
	Magisterio		4	21	26,7		
	Gipuzkoa		Empresariales	9	113	224	
			TOTAL	123	2837	21.180,7	
	2012/13		Alava	Magisterio	2	26	588
				Letras	2	128	1286
				Minas	1	19	57
				Ingeniería técnica	2	41	2675
		Rel. laborales		1	20	160	
BB.AA		1		15	450		
Ciencias		1		26	221		
Económicas		2		65	499		
Comunicación		9		102	1066		
Magisterio		8		185	1612		
Bizkaia		Ingeniería S.	1	53	132,5		
		F.CC. Educación	3	46	308		
		Derecho	1	8	64		
		Politécnica	2	40	460		
		Psicología	1	13	325		
		Informática	5	170	1267,5		
		Magisterio	17	135	202,5		
		Gipuzkoa	Empresariales	12	311	710,5	
TOTAL			71	1403	12.084		

Fuente: SAE/HELAZ

Tabla 4. Número de acciones focalizadas por campus y centros, nº de participantes y horas de impacto de la formación.

Los datos de la tabla 4 nos muestran que en el curso 2011/12 se llevaron a cabo 123 acciones formativas desplegadas a través de la estrategia que hemos denominado formación focalizada en centros, con un número de participantes de 2837 y 21180,7 horas de impacto de formación. La distribución por campus fue de: 23 acciones en Alava, 479 participantes y 3211 horas de formación. En Bizkaia fueron 52 las acciones desarrolladas, con la participación de 1298 docentes y 11100,5 horas de impacto de formación. Finalmente, en Gipuzkoa se desplegaron 49 acciones con la participación de 1060 docentes y con 6869,2 horas de impacto de la formación. En el curso 2012/13 el número total de acciones ha sido de 71, con 1403 docentes participantes y 12084 horas de impacto de la formación. La distribución por campus este último curso ha sido de: 4 acciones en Álava, 154 participantes y 1874 horas de formación. En Bizkaia 26 acciones desarrolladas, con la participación de 526 docentes y 6872,5 horas de impacto de formación. Finalmente, en Gipuzkoa se han desplegado 41 acciones con la participación de 723 docentes y con 337,5 horas de impacto de la formación.

Si entramos en el análisis de la naturaleza y contenido de esas acciones podemos aludir a algunos aspectos de sumo interés. En la modalidad de curso, por ejemplo, se ha abordado el estudio de temas, tales como: el pensamiento creativo, técnicas para la participación, cómo mejorar la capacidad comunicativa del profesorado, trabajo cooperativo mediante la web 2.0, la tutoría en la enseñanza universitaria...

En la modalidad formativa de taller, varios centros han trabajado temáticas relacionadas con: Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas y en Proyectos, el Estudio de casos, la evaluación de las competencias, cómo elaborar mapas conceptuales, o cómo elaborar guías para el estudiante...

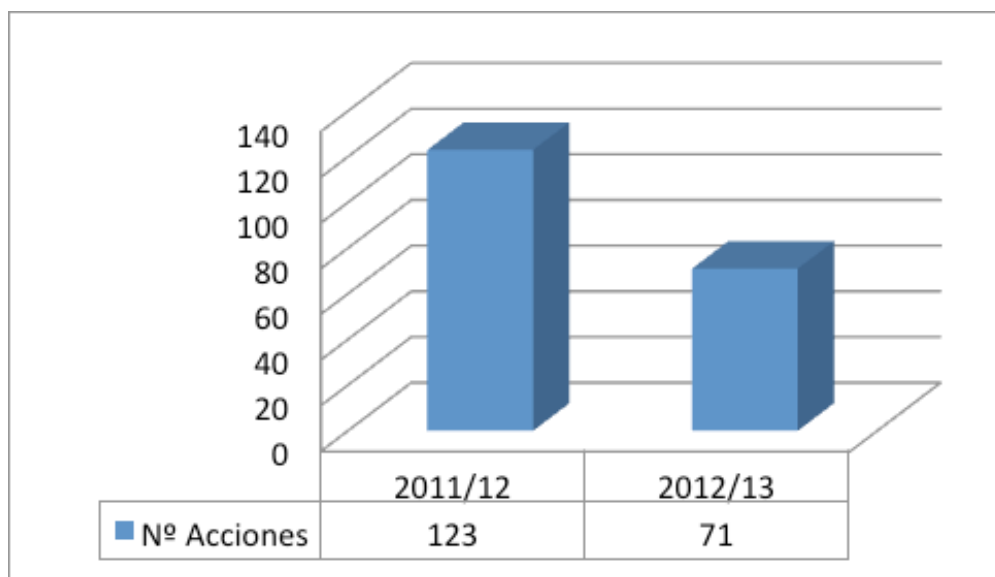
Los equipos de formación han sido tanto profesorado interno como de otras universidades. Pero el valor de todas estas propuestas formativas reside en que han sido gestadas y desarrolladas desde lo que cada centro ha considerado prioritario y en su propio contexto natural. Esto ha atraído a docentes que normalmente no son proclives a participar en iniciativas de formación centralizadas.

Hemos de señalar, también, que varios centros han gestionado formación específica para determinados equipos docentes, convirtiendo en formadores a docentes que se habían formado previamente en otros programas del servicio (por ejemplo en metodologías activas- Programa Eragin). Ésta está siendo una vía muy importante de formación, ya que permite hacer sostenible el sistema formativo y convertir el aprendizaje profesional en un intercambio entre iguales.

Otros centros han optado por la organización de conferencias, como por ejemplo: “la enseñanza del arte y la implantación del nuevo marco europeo de educación”, o “Aprender y enseñar en los nuevos grados: organización, gestión y coordinación”, y otros, en cambio, por la opción de seminarios “Calidad e innovación docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales” o “Seminario sobre la implantación del TFG”, siempre pensando en propiciar un espacio compartido para cuestionar y reflexionar sobre la realidad de cada facultad.

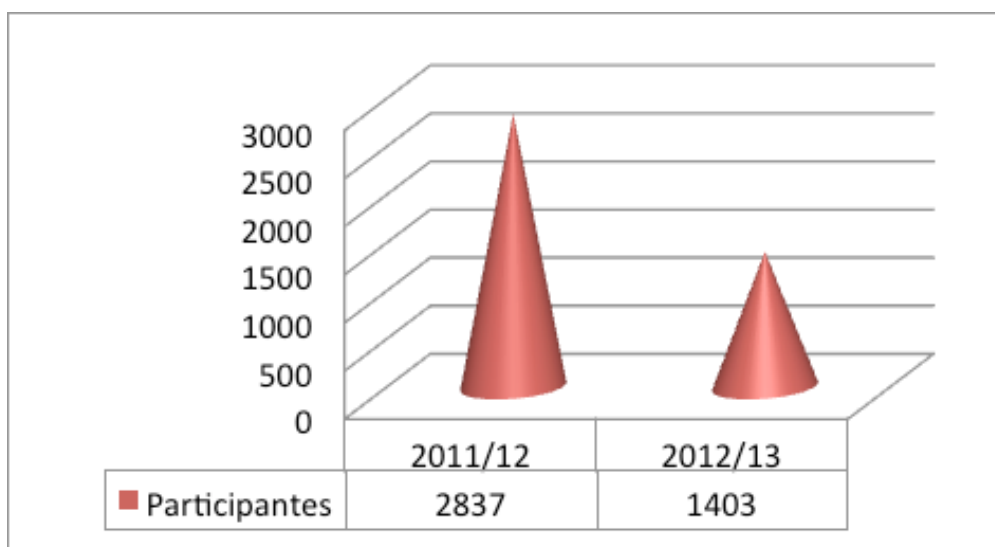
Hasta la fecha ocho centros han organizado jornadas de intercambio de buenas prácticas para la comunicación interna de la comunidad docente de la facultad, y tres centros han potenciado este intercambio entre los diferentes centros de la UPV/EHU y centros adscritos y colaboradores con ella. Todo ello ha conducido a instalar una progresiva tendencia a ampliar la difusión a nivel de campus y de toda la universidad,

como ejemplo señalemos las *Jornadas de Innovación educativa y nuevas metodologías docentes* organizadas por el equipo decanal de la Facultad de Informática (Rekalde y Fernández, 2013). Basándonos en los datos recogidos en la tabla 4, se representa en el gráfico 3 una comparativa entre el número de acciones formativas emprendidas por los centros durante los cursos 2011/12 y 2012/13 y, en la siguiente, gráfico 4, una comparativa respecto al número de participantes. Apuntando, nuevamente, que durante el curso 2010/11 los centros no emprendieron acciones de formación focalizada, hasta que la formación de coordinadores inter centros y las asesorías no impulsaron esta necesidad.



Fuente: SAE/HELAZ

Gráfico 3. Número de acciones de formación emprendidas por los centros de la UPV/EHU en los cursos 2011/12 y 2012/13.



Fuente: SAE/HELAZ

Gráfico 4. Número de participantes en la formación emprendida por los centros de la UPV/EHU en los cursos 2011/12 y 2012/13.

Los datos de estas dos últimos gráficos (3 y 4) nos muestran una disminución en el número de acciones formativas promovidas en el seno de los diferentes centros. Su análisis revela la existencia de distintos motivos que se encuentran tras esta tendencia:

- El curso 2011/12 fue un momento de eclosión entre la formación de coordinadores y la formación en centros, donde los coordinadores y coordinadoras asumieron las riendas de la gestión de la formación rápidamente.
- El segundo curso de implantación de los nuevos grados, se empezó a ver con mayor claridad el sentido de las nuevas estructuras de los grados, así como el sentido del modelo IKD, con todo lo que ello estaba implicando (uso de metodologías activas, evaluación continua...).
- Varios grados implantaron el 2º y 3º curso a la vez con lo que se movilizó un mayor número de profesorado. En cambio, este último curso 2012/13 el proceso ya está iniciado, parece que se asume como una función arraigada en los coordinadores y coordinadoras, y las necesidades iniciales de formación ya han sido saciadas mayoritariamente. La tendencia, por consiguiente, no es tanto cubrir necesidades formativas, quizá más de naturaleza normativa, sino de revisión y contraste en el seno de los equipos docentes de los procesos que se vienen realizando, una vez que los grados están casi ya implantados.

Pensamos, por tanto, que no es exagerado decir que la docencia va tomando un carácter cada vez más visible y más relevante en los escenarios reales en que ésta se produce (facultades y escuelas universitarias) y que los equipos directivos van asumiendo un rol cada vez más responsable y comprometido con el desarrollo y optimación de los grados. Esto no hubiera sido posible sin una asunción distribuida del liderazgo educacional, entendido como auténtica corresponsabilidad. Podemos afirmar también que los equipos directivos pueden ser apoyados en su tarea con programas como el que hemos presentado, pero, el factor humano y nuevas arquitecturas institucionales son igualmente necesarios. En nuestro caso la figura de los coordinadores y coordinadoras son, sin duda, otra clave compleja pero esperanzadora de este nuevo entramado.

A modo de conclusiones para la transferencia

La convergencia hacia el EEES ha planteado un enorme desafío a las distintas universidades: un cambio cultural dentro de unas coordenadas sociopolíticas muy concretas como son las derivadas de la sociedad del conocimiento en la que estamos y las de convergencia entre las formaciones universitarias, a fin de garantizar la movilidad, sin trabas, por Europa. Cada universidad está haciendo frente a este reto de formas muy distintas.

El equipo rectoral de la UPV/EHU y, más concretamente la dirección del servicio de asesoramiento educativo, SAE/HELAZ, dependiente del Vicerrectorado de calidad e innovación docente, entendió que una de sus principales acciones era clarificar el rumbo al que orientar todos los esfuerzos a realizar en materia de política institucional, concretándolo en un modelo educativo (IKD, aprendizaje cooperativo y dinámico) desde el que articular programas de actuación formativos distintos, pero complementarios. Entre ellos, el contrato-programa **ehundu** que ha tomado como unidad a cada uno de los centros universitarios. Creemos que éste es uno de los aciertos de nuestra universidad y, a su vez, idea-clave para la transferibilidad a otros contextos que pretendan impulsar

un cambio de fondo. Su acierto se concreta en varios aspectos: a) tomar como unidad a los centros universitarios, b) idear una estrategia como la de **ehundu**, unida a la formación de líderes y a la autogestión del centro, c) reforzar el liderazgo en los centros quién ha de clarificar qué y cómo hacer para el desarrollo de los grados en relación al modelo IKD, teniendo en cuenta las necesidades formativas y organizativas que de él se derivan, d) formar a líderes como los equipos de coordinación, quiénes han de diseñar, junto a los equipos decanales y direcciones, su propio proyecto de coordinación en consonancia con el documento de compromiso **ehundu**, firmado por la dirección de su centro, e) proporcionar un asesoramiento cercano a los centros. Creemos que todos esos aspectos están siendo claves imprescindibles para orientar un cambio en el que vayan convergiendo las diferentes actuaciones que se llevan a cabo de cara al desarrollo educacional. Estamos, pues, ante un proceso de aprendizaje profesional e institucional. Un modo de hacer navegar una enorme nave con destino, con brújula y con capital humano. Esto está conduciendo a un claro empoderamiento de los centros, de sus líderes y capital humano. El sentimiento de autonomía aumenta en el profesorado, al entender la coordinación como algo propio y no como un mecanismo de control externo del trabajo docente que está realizando.

Ehundu, al reforzar el liderazgo responsable de la coordinación en las facultades y escuelas universitarias consigue: a) impulsar un claro liderazgo del equipo decanal/directivo como eje vertebrador del proceso de coordinación, b) protocolizar los procesos de coordinación en los centros, c) asumir la coordinación como proceso continuo para el desarrollo de los grados, d) aunar sinergias en la coordinación de diferentes grados de un mismo centro en relación a: competencias, tareas, criterios de evaluación... y, e) construir mecanismos de interlocución permanente y continua con el alumnado.

La realidad del proceso que hemos descrito evidencia que la coordinación docente no es una utopía sino una realidad, que conlleva, eso sí, esfuerzo e implicación por parte del profesorado y apoyo explícito e intencional por parte de la institución universitaria. Si bien es verdad que el despliegue de modalidades de coordinación de equipos docentes es muy variado en cuanto al grado de implicación del profesorado, desde la coordinación básica de asignatura, hasta con el 100% del profesorado en la evaluación de todas las competencias transversales, el contrato de compromiso **ehundu** consigue que cada centro y cada grado, con realismo, concrete hasta dónde se puede llegar en cuando al desarrollo del modelo IKD, en lo relativo a la coordinación y consolidación de equipos docentes, e implicar al profesorado en aras de movilizar y corresponsabilizar en el proceso al mayor número de docentes. Los datos han reflejado no sólo la cuantía formativa desplegada para reforzar la función de coordinación en la realidad de las facultades, sino las temáticas centrales en las que las facultades y escuelas han puesto su reflexión y aprendizaje y que claramente apoyan un movimiento fuerte en los modos de entender los procesos de E-A en las sociedades actuales, poniendo la fuerza en el aprendizaje y, por tanto, en las metodologías a utilizar en la formación universitaria y el modo de evaluar.

El proceso de empoderamiento de la coordinación de equipos docentes ha conseguido algunos efectos importantes: a) que el proceso de coordinación de equipos docentes, haya incidido de formas diferentes en el aprendizaje y en el uso de metodologías activas dentro de diferentes carreras universitarias, b) que la potenciación de proyectos de innovación educativa entre profesorado de diferentes equipos docentes, que comparten una misma inquietud sobre la práctica educativa, sea ya una realidad;

y, c) que todo ello ha conducido a cambios y adaptaciones curriculares que se ajustan mejor a las necesidades académicas, personales y profesionales del alumnado de esta universidad, contribuyendo a una mejora en la formación que se le ofrece.

Pero, como no podía ser menos, *no todo es oro lo que reluce*. Cambiar de una cultura individual a otra colaborativa, no se hace de la noche a la mañana. Y, aquí, precisamente se encuentra uno de los obstáculos fuertes al que han de hacer frente los equipos de coordinación. Hablar el mismo lenguaje educativo, consensuar decisiones que afectan al desarrollo de la titulación y sobre todo a la metodología y a la evaluación; motivar al profesorado para que acuda y participe en las reuniones; comprometerse ante las tareas, están siendo escollos a ir salvando *poco a poco* y sin descanso para conseguir un trabajo colaborativo real. Además, la orientación de la formación ha puesto su punto central, como no podíamos ser menos, en las cuestiones curriculares y en los modos de consensuarlas conjuntamente y, no ha podido trabajar, de igual modo, las relativas al conocimiento de las dinámicas grupales, tan necesarias en la gestión de grupos humanos, máxime cuando éstos son herederos de una tradición de trabajo individual como es la nuestra. Esta línea de desarrollo formativo se va haciendo más importante aún cuando se mantiene como horizonte la constitución de comunidades de práctica en las que se involucren el alumnado y el profesorado. Con todo, hemos de decir que, a medida que los coordinadores y coordinadoras van desarrollando su trabajo, se hacen visibles como líderes y hacen visible y asientan su labor, las dificultades van perdiendo fuerza paulatinamente y va reforzándose el trabajo conjunto que entre coordinadores y equipos van construyendo. Somos conscientes que estamos hablando de un cambio de calado profundo que requiere de paciencia, de tiempo y también, como es éste el caso, de una estrategia que impulse, apoye y abra las compuertas para que el cambio se produzca. De su profundidad y claroscuros podremos presentar aportaciones en lo sucesivo, puesto que tenemos abierta una línea de investigación para analizar y producir evidencia empírica, precisamente, sobre los cambios en las concepciones, actitudes y prácticas institucionales y culturales que los líderes académicos han observado a lo largo de la implementación de un programa de desarrollo educacional estratégico (strategic educational development), orientado al aprendizaje, como es **ehundu**. Con ello esperamos contribuir a la construcción de conocimiento sobre la validez de este tipo de iniciativas centradas en las facultades y escuelas universitarias, e incluso proponer recomendaciones para su transferencia a otros contextos de Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)(2010). Consultado el 13 de diciembre de 2013. http://www.aqu.cat/aqu/index_es.html
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Madrid: Aljibe.
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *The International Journal for Academic Development*, 4 (1), 3-10.
- Comisión Europea (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (EE2020)*. Consultado el 23 de julio de 2013. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf
- Fernández, I. & Palomares, T. (2010). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la

- Universidad del País Vasco. En N. Balluerka & I. Alkorta. *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*. Leioa: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fernández, I. & Rekalde, I. (2011). Análisis del impacto de la formación continua del PDI en la UPV/EHU (2006-2011): retrospectiva y líneas de avance. En I. Fernández & I. Rekalde. *Una universidad que aprende: innovación y cambio educativo en la UPV/EHU*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garrido, A. (2003). *El Aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. FUOC. Consultado el 2 de diciembre de 2013. <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>.
- Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educación*, 33, 11-30.
- Gibbs, G. (2009). Trends over time in efforts to develop teaching and learning. In *Journal of learning development in Higher Education*, issue 1.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. En *Revista de Educación*, 339, pp. 43-58.
- Hargreaves, A. & Harris, A. (2010). *Performance beyond expectations. National College for School Leadership*. Consultado el 17 de diciembre de 2012. <http://andyhargreaves.weebly.com/uploads/5/2/9/2/5292616/performance-beyond-expectations-summary.pdf>
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? En *School Leadership & Management*, Vol. 23J No. 3J, pp. 313-324.
- Lynn Taylor, K. & Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development. In A. Saroyan & M. Frenay. *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Martínez, M. & Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015 (EU2015)*. Consultado el 15 de diciembre de 2013. <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf>
- Peña, P. (2001). *To know or not to be. Conocimiento: el oro gris de las organizaciones*. Barcelona: Dintel.
- Prebble, T., Hargreaves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G. & Zepke, N. (2004). Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes. In *Undergraduate Tertiary Study: A Synthesis of the Research*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado (30 de octubre de 2007), págs.44037-44048.Red Española de Agencias de Calidad Universitaria

- (REACU)4 (2011). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios*. Consultado el 14 de diciembre de 2013. http://www.aqu.cat/doc/doc_21070754_1.pdf
- Rege Colet, N. (2010) Faculty development in Switzerland. In A. Saroyan & M. Frenay. *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Rekalde, I. & Fernández, I. (2013). Norabidea zehazten, Ikaskuntza eta irakaskuntza EHU-n ikuspuntu globaletik. En J. Bermúdez, J.M. Blanco & M. Maritxalar. *Jornadas de intercambio de experiencias docentes*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Rekalde, I. (Coord.), Alonso, M^a J., Cruz, E., Elejalde, M^a J., Esquisabel, A., Ibañez, I., Jauregi, P., Jauregizar, J., Lobato, C., Martínez, I., Palomares, T. & Ruiz de Gauna, M^a P. (2011). Formación de coordinadores para consolidar el cambio curricular en los Grados de la UPV/EHU. En P. Membiela, N. Casado & M. Cebreiros (ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Ourense: Educación editora.
- Rué, J. (2009). El cambio en la Universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20 Núm. 2 (2009) 295-317
- Rué, J. & De Corral, I. (2007). Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES, RED-U, Publicación en línea de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Año I. Número 2 - 15 de Septiembre de 2007. http://www.um.es/ead/Red_U/2/
- Saroyan, A. & Frenay, M. (2010). *Building teaching capacities in Higher Education: A comprehensive International Model*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Southwell, D. & Morgan, W. (2009). Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes *in Higher education: A review of the literature*. Queensland University of Technology, Australia.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME guide No.8. *Medical Teacher*, Vol. 28, No. 6.
- UPV/EHU. (2010). Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU. *Propuesta de Bases para el desarrollo curricular en la UPV/EHU*, 29 de abril de 2010. Leioa, Bizkaia. Documento interno.
- UPV/EHU. (2011). Vicerrectorado de Profesorado UPV/EHU. *El profesorado en cifras*. Consultado el 20 de septiembre de 2013. http://www.irakasleak.ehu.es/p253content/es/contenidos/informacion/prof_cifras/es_pr_cfr/pr_cfr.html
- UPV/EHU (2012). Vicerrectorado de coordinación. Plan estratégico 2012-2017 de la UPV/EHU. http://www.ehu.es/p200content/es/contenidos/plan_programa_proyecto/20130205_plan_estrategico_2017/es_info/adjuntos/plan_estrategico2012_eusk.pdf
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. & Snyder, W. (2002). Communities of Practice: the new organizational frontier. *Harvard Business Review*, enero-febrero, 139-145.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Artículo concluido el 27 de octubre de 2013

Arandia Loroño, M. y Rekalde Rodríguez, I. (2014). La formación de equipos de coordinación para el desarrollo curricular de los grados: el programa ehundu de la UPV/EHU. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 91-114.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Maite Arandia Loroño

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitat

Departamento de Didáctica y Organización escolar

Mail: maite.arandia@ehu.es



Doctora en Pedagogía. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Su labor profesional docente está relacionada con campo de la formación inicial y continua de educadores/educadoras. Vinculada en su trayectoria a proyectos de investigación relacionados con las desigualdades educativas, Educación de Personas Adultas y en la actualidad al cambio educativo en la Universidad.

Itziar Rekalde Rodríguez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitat

Departamento de Didáctica y Organización escolar

Mail: Itziar.rekalde@ehu.es



Profesora Agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, y Coordinadora del Servicio de Asesoramiento Educativo en el Campus de Gipuzkoa, Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación de la UPV/EHU. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, y en la actualidad desarrolla su labor docente e investigadora en la formación inicial y continua del profesorado universitario, concretamente en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos formativos.