

Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas

Concepción Yániz
Universidad de Deusto

Resumen

La creación de un espacio europeo de educación superior constituye una oportunidad de innovación para la mejora del aprendizaje universitario. Este reto tiene implicaciones organizativas y curriculares de gran repercusión para los centros implicados.

En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre las tareas que deberán abordar las titulaciones, destacando las que implican al profesorado. Asimismo, se repasan brevemente las fases que los estudiosos del cambio han identificado en las innovaciones educativas y que permiten anticipar algunas decisiones fundamentales en el proceso hacia la convergencia.

Palabras clave: Innovación, Educación Superior, Convergencia Europea,

Abstract

The creation of the European Higher Education Area (EHEA) provides an opportunity of innovation for improving university learning. This challenge has important organizational and *curricular* implications for the involved university organizations.

This paper includes some reflections on the tasks to be done by degrees, emphasizing the ones concerning the teaching staff. In the same way, a brief mention of phases identified in the educational innovation processes, according to the experts of change management, is made. Those allow to anticipate some fundamental decisions in the process of convergence.

Keywords: Innovation, Higher Education, Convergence Process

1. El contexto

La creación de un área Europea de Educación Superior pretende la convergencia de las titulaciones universitarias en Europa. Este plan se describe como un proceso que busca *armonizar* los programas de las distintas universidades con la finalidad de lograr “una consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior”, “incrementar la competitividad del Sistema Europeo de educación superior” y aumentar su “grado de atracción mundial” (Bolonia, 1999). Las conclusiones de los diferentes acuerdos tomados desde el año 1998 en los encuentros, decisorios unos y preparatorios otros, de La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Salamanca (2001), Praga (2001), Berlín (2003), ..., documentan ampliamente las características de este proceso.

El aspecto central es la transparencia y comunicación de los currícula, lo cual permitirá el reconocimiento externo de la formación obtenida en cada institución de Educación Superior.

Los ministros europeos presentes en la firma de la Declaración de Bolonia (1999) ratificaron su compromiso de coordinar las políticas respectivas para el logro de los siguientes objetivos:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones; basado esencialmente en dos ciclos con carácter terminal. El título del primero tendrá un valor específico en el mercado de trabajo europeo.
- El establecimiento de un sistema de créditos ECTS, como medio para promover la movilidad estudiantil. Los créditos se pueden conseguir fuera de las instituciones de educación superior, siempre que sean reconocidas por las universidades involucradas.
- La promoción de el libre intercambio de estudiantes, profesorado y personal administrativo, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo del mismo; de la cooperación europea en asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; y, por último, de las dimensiones europeas necesarias en Educación Superior, entre las que destacan el desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, los esquemas de movilidad y la integración de los programas de estudio, formación e investigación, entre otras dimensiones europeas necesarias.

Posteriormente, estos objetivos se han ampliado y matizado con diferentes concreciones en los encuentros de Praga y de Berlín.

El Proyecto Tuning que surgió como una iniciativa de las universidades y fue presentado a la Unión Europea a finales del año 2000 en el marco del Programa Sócrates, está siendo coordinado por las Universidades de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Holanda). Este Proyecto tiene la finalidad de compartir y aprovechar la experiencia de las universidades y la reciente evolución registrada en varios Estados miembros, con la pretensión de elaborar orientaciones que permitan a las distintas universidades y titulaciones diseñar y desarrollar planes propios que faciliten la convergencia. Este programa ha desarrollado tres líneas hasta el año 2003: identificación de las competencias genéricas que deseablemente deberían desarrollarse en la formación de todas las titulaciones, de las competencias específicas en las titulaciones estudiadas y definir el crédito europeo como unidad de medida que permite comparar los currícula de las diferentes universidades; y en su segunda fase (Tuning dos) comenzada en 2003 aborda una cuarta línea que integra aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, evaluación y rendimiento, y calidad.

El Proyecto Tuning incide en dos funciones principales de la Universidad:

- poner los medios para garantizar un aprendizaje potente, de alto nivel y de calidad. Las consecuencias que tiene la planificación desde la perspectiva del trabajo del alumno (*crédito europeo*) tienen esta meta.
- diseñar proyectos formativos que sitúen a los estudiantes en condiciones de generar aplicaciones prácticas para mejorar la vida social y el área profesional propia de cada titulación. A esta segunda función hace referencia la *enseñanza basada en competencias*.

En síntesis el plan de convergencia pide a las universidades:

La definición de perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas; diseño de proyectos formativos adecuados para el desarrollo de los perfiles;

La definición de competencias genéricas comunes a todas las titulaciones universitarias, las cuales forman parte del bagaje formativo de este nivel;

El diseño y programación de los currículos tomando como referencia el trabajo del alumno (crédito europeo o ECTS);

La elaboración de diseños metodológicos que favorezcan procesos formativos centrados en el aprendizaje activo del estudiante; y propuestas que garanticen la calidad de los procesos y de los resultados del aprendizaje en cada titulación.

Todo ello con el trasfondo de la transparencia y la comunicación de los currículos entre las distintas instituciones.

La reflexión que presentamos a continuación pretende aportar algunas ideas sobre las repercusiones que estas determinaciones (UE) y orientaciones (Tuning) tienen en el trabajo de los centros, departamentos y profesorado que decidan revisar la situación actual de las titulaciones y diseñar un nuevo plan adecuado a la convergencia

2. La planificación universitaria

En las universidades existe poca tradición de explicitar proyectos que sirvan de referencia para la planificación de una titulación como un proyecto formativo. El modelo de planes de estudio *al uso* consiste en una relación de disciplinas identificadas a través de una serie de descriptores generales que permiten organizar los contenidos en las áreas de conocimiento, tal y como se organizan en las clasificaciones reconocidas por la comunidad académica. El referente es la propia organización disciplinar, vinculada en gran medida a la tradición investigadora.

La orientación de definir perfiles profesionales y resultados académicos deseables (Gonzalez y Wagenaar, 2003) sugiere otro modo de proceder en la planificación curricular y de explicitar los planes diseñados

2.2. El perfil profesional

Un perfil profesional define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones (Fernández y otros, 2002).

La relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación necesaria para llevarlas a cabo. Esta capacitación puede describirse a través del conjunto de competencias que permiten a cada titulado realizar con éxito las tareas profesionales propias. En consecuencia, un perfil profesional descrito de manera precisa permite la adecuación de cada titulación a la realidad profesional y laboral. Por otro lado, facilita la identificación de los elementos formativos que deben contemplarse en un currículo para capacitar adecuadamente a los profesionales en formación, a través de las competencias requeridas para llevar a cabo con éxito el perfil mencionado (Fernández y otros, 2002).

La base para definir un perfil profesional es el análisis de las funciones y tareas que llevan a cabo los profesionales en ejercicio, según los siguientes presupuestos: cualquier trabajo puede ser descrito en términos de funciones y tareas; toda área de intervención requiere una serie de conocimientos, actitudes y habilidades identificables de manera concreta, que los profesionales deben tener para realizar su tarea; y, por último, los profesionales expertos y aquellos que realizan su trabajo de manera efectiva son la mejor fuente para describir y definir su ocupación.

Un perfil no se agota en la realización profesional actual. Existen potenciales desarrollos profesionales (funciones, aplicaciones, ámbitos de intervención, servicios, etc.) que no se han llevado a cabo anteriormente. Para identificarlos se puede partir del *análisis de las necesidades* que puede satisfacer una titulación a través de nuevas prácticas (detección de lagunas sociales en el ámbito correspondiente, definición de situaciones sociales deseables, determinación de los niveles o ámbitos en los que podrían intervenir los profesionales

correspondientes, ...); y se puede utilizar la *investigación del mercado* laboral (análisis de información, de oportunidades, de tareas, ...). La Universidad, como parte de la función innovadora que le corresponde en la sociedad, está en condiciones idóneas para identificar y describir estas posibilidades, con una finalidad didáctica en muchas ocasiones, así como para apoyar la incorporación de las mismas a la formación y al ejercicio profesional.

Por lo tanto, una segunda consecuencia de la descripción precisa de un perfil profesional es la proyección de nuevos campos de desarrollo profesional.

2.2. Perfil formativo

La enseñanza universitaria no responde a un único modelo ni a una única función formativa. En la historia de las distintas titulaciones convergen procedencias y tradiciones diferentes; unas responden a un enfoque profesional desde su origen como es el caso de las ingenierías, administración de empresas en algunas universidades, enfermería, etc. Otro grupo de titulaciones, como filosofía, filosofía y letras, ..., han evolucionado a partir de una tradición en la cual la formación y la reflexión es el principal objetivo, la función prioritaria en este caso ha sido desarrollar el pensamiento y contribuir a la formación social aportando reflexiones que orienten el enfoque y las soluciones que se dan a los problemas de convivencia, a los avances sociales y culturales, iluminando éticamente los planteamientos, etc. Por último, la tradición de otras titulaciones, las ciencias básicas por ejemplo, ha ido más netamente dirigida a la investigación, a la *construcción de conocimiento*.

Orientar todas estas tradiciones hacia un enfoque estrictamente profesional, con el riesgo de vincularlo excesivamente a puestos y tareas *provisionales* si nos fijamos en el ritmo actual de cambio en muchas profesiones, puede ser una simplificación reductora de las posibilidades formativas de la universidad, deseables, por otro lado, para el conjunto de los intereses implicados. Es necesaria una reflexión profunda y serena sobre la conveniencia social y universitaria de renunciar a la función explícita de formación del pensamiento y de construcción del conocimiento. Valorar las repercusiones de una u otra opción no es una cuestión de segundo orden para el futuro de la universidad, ni lo es integrar en una organización *viable* distintas finalidades y modelos formativos. La inclusión de competencias genéricas y específicas en el enfoque competencial de la convergencia, afronta en parte esta cuestión, que se puede completar y mejorar notablemente con una definición clara, rigurosa y multidisciplinar de cada competencia.

El reto ante el que se encuentra la universidad está en lograr un enfoque formativo amplio e integrado en el que se articulen la diversidad de dimensiones y perfiles, científicos, formativos y profesionales, fortaleciendo la práctica en todos los casos. Tan "práctico" es el ejercicio profesional como la investigación o la actuación ciudadana, por poner algunos ejemplos de en qué revierte la formación adquirida en la universidad.

El concepto de "perfil formativo" destaca la integración de diferentes realizaciones como característica fundamental, en comparación con otros conceptos que destacan más cada realización específica. La preocupación para los formadores está en cómo lograr condiciones, es decir *competencias*, para la *realización*. Un perfil formativo en el que se integran dimensiones profesionales, formativas, investigadoras; personales o sociales; ... incorpora lo común a todas las titulaciones universitarias con independencia de su enfoque predominante, de su tradición académica y de su desarrollo histórico. Permite, asimismo, atender y resolver la problemática de la identidad actual de las distintas titulaciones. Enfoques como el de Echevarría que mencionaremos más abajo, que aborda las competencias profesionales desde una perspectiva amplia e integral, ayuda a la integración y a evitar la distinción aditiva de lo profesional, lo formativo, lo personal, como elementos de la formación.

El término perfil académico-profesional, usado en algunos foros y en algunos documentos sobre la convergencia, alude a este concepto formativo.

2.3. Perfil académico-profesional y proyecto formativo

Una vez descrito el perfil de referencia e identificada la capacitación requerida, es necesario diseñar un proyecto formativo que lo desarrolle. Se trata de elaborar el plan de actuación que colocará a los estudiantes en condiciones de llevar a cabo las funciones y tareas que se recojan en el perfil, a través de la adquisición o el desarrollo de las capacidades o competencias correspondientes.

Los planes de estudios universitarios se han elaborado habitualmente teniendo como referencia los contenidos y han estado enfocados a la formación que hace que los alumnos “dominen esos contenidos”. El perfil profesional y el perfil formativo como referentes de la planificación, desplazan el punto de mira del contenido al aprendizaje o formación deseada, lo cual tiene importantes repercusiones. Así, por ejemplo, la distinción de perfiles mencionada anteriormente es, en parte, independiente de la conveniencia de incorporar unas u otras materias o contenidos en los currículos universitarios, tal y como expone Zabalza (2003) al abordar ¿Qué componente incluye un proyecto universitario? Lo que define el perfil es más la finalidad y el enfoque metodológico que el contenido aisladamente entendido. O dicho de otro modo, un contenido básico de carácter científico o de carácter cultural, por ejemplo, puede trabajarse como parte de la adquisición de una competencia profesional o como parte de la adquisición de una competencia científica, de dominio del propio contenido. Qué objetivos se pretendan y qué metodología de aprendizaje se utilice reforzarán una u otra adquisición.

El principal criterio para diseñar los planes, según este nuevo enfoque, es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, el cual orienta para seleccionar los contenidos y para decidir con qué metodología tratarlos. La práctica tradicional ha tenido como principal criterio de referencia “todo el contenido” de cada área de conocimiento y el resto de elementos, programa, metodología, ..., se supeditaba a la pretensión de que los alumnos, con relativa independencia del ciclo, titulación, ... lo conocieran tan extensa y profundamente como fuera posible.

“En el Proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un programa o cómo los estudiantes son capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso)” (Gonzalez y Wanegaar, 2003:280) es imprescindible diseñar un proyecto que permita desarrollar las competencias deseadas.

Los perfiles profesionales a los que responden la mayoría de las titulaciones universitarias se caracterizan por ser “perfiles profesionales de competencias múltiples”, (Rial, 2003) que exigen un alto grado de cualificación para responder a puestos de trabajo de funciones múltiples. Las competencias específicas referidas en el Tuning constituyen una parte significativa de las que corresponden a los perfiles profesionales analizados por Rial.

En palabras de Benito Echeverría la competencia discrimina *el saber* necesario para afrontar determinadas situaciones y *el ser capaz de enfrentarse a las mismas*. El mismo autor nos recuerda que el uso generalizado de este término tiene su origen en demandas que se hacen desde el ámbito laboral y con él se *pretende describir los resultados del proceso de aprendizaje*. Con este término se resaltan las competencias adquiridas de los conocimientos y habilidades propiciadas desde la formación. (Echeverría, 2001).

Estas ideas suscitan algunas preguntas; ¿en qué consiste cada competencia?; ¿cómo se adquiere cada una de ellas?; ¿qué tiene que hacer la universidad para favorecerlo?

En el perfil formativo elaborado por cada titulación quedan recogidas el conjunto de competencias genéricas que ha seleccionado y las específicas que corresponden a su perfil profesional. *La competencia de acción profesional* se compone de cuatro tipos de competencias básicas: técnica (*saber*), metodológica (*saber hacer*), participativa (*saber estar*) y personal (*ser*) (Echeverría, 2001). Por lo tanto, podemos considerar las

competencias genéricas una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas y cada una de las titulaciones. Para desarrollarlos es necesario un plan de actuación.

Éste no consiste en la mera adición de actuaciones. Uno de los cambios principales en el currículo universitario está en el planteamiento del mismo como un diseño curricular que produzca un auténtico proyecto formativo integrado, es decir, un plan pensado y diseñado en su totalidad; que tiene la finalidad de “obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él”; y que como proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna (Zabalza, 2003:22-24).

Una medida operativa para iniciar la transformación del sistema actual puede ser la distribución de las competencias que se desean desarrollar por módulos o unidades, a través de los cuales se planifica su adquisición. A partir de una tabla de competencias se puede indicar las asignaturas y las acciones formativa compartidas a través de las cuales se trabajarán preferentemente cada competencia. En la actualidad estas unidades son asignaturas pero en el futuro cabría una organización curricular diferente.

La transformación completa de los planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye explicitar objetivos, seleccionar contenidos en coherencia con las pretensiones, la organización modular en unidades que permiten lograr de la manera más eficaz posible esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinarias en forma de prácticas, seminarios, debates, etc.; seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o conseguibles de manera razonable, y preparar un plan de evaluación de los procesos y de los resultados garantizando a través del diseño y de los procedimientos que utiliza el rigor y la validez de esta evaluación

Como conclusión y síntesis, se puede indicar que elaborar el diseño curricular de la titulación incluirá entre otras las siguientes tareas:

- Seleccionar las competencias a desarrollar, entendidas como objetivos formativos.
- Identificar las asignatura y otras intervenciones compartidas por varios profesores o expresamente diseñadas y que se van a utilizar para desarrollar dichas competencias. Para ello se puede elaborar un “mapa o tabla de competencias”
- Formular objetivos de aprendizaje que permitan identificar la concreción de las competencias que se les propone desarrollar a los alumnos.
- Planificar el desarrollo de las competencias seleccionadas con objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; asimismo planificarse el sistema de evaluación.

La planificación requiere la actuación en equipo. Incluye partes de trabajo común entre distintos profesores y la coordinación de programas y actuaciones individuales.

Tanto la magnitud, como las características y las exigencias de la tarea, hacen imprescindible que sea llevada a cabo con la colaboración de todos los implicados en su desarrollo. Los equipos pueden organizarse de diferentes maneras, dependiendo de la estructura y de la cultura institucional propia de cada centro:

- por departamentos y coordinación intergrupos;
- por equipos de profesores de curso y coordinación intergrupos;
- por ciclos;
- etc.

La distribución del Mapa de competencias asigna a cada departamento o equipo las que son más importantes para desarrollar en las áreas que les corresponden (más adecuadas, idóneas o coherentes con los objetivos propios). Los equipos deberán garantizar una adecuada distribución de competencias entre los profesores (asignaturas) que forman el equipo.

El trabajo de las competencias generalmente tiene exigencias que trascienden la “distribución por asignaturas”. Es deseable que exista una planificación

interdepartamental en la que se diseñen acciones conjuntas para el trabajo de algunas competencias concretas: acciones interdisciplinarias, seminarios específicos, etc.

- Distribuir el tiempo de trabajo a programar

La organización del currículo en ECTS asigna a cada unidad curricular (asignaturas, ...) un número de horas de trabajo del alumnado que deben ser programadas. De manera provisional, pendiente de una revisión completa de los planes, se puede calcular la proporción de horas que correspondan, según el peso de los créditos actuales. Al hacerlo se está asumiendo la importancia asignada a cada asignatura o unidad en los actuales planes.

En una segunda fase, será necesario, para dar una mayor coherencia al proyecto, reformular los planes teniendo en cuenta la importancia de las competencias que se trabajan con cada materia y el “*peso relativo*” que éstas tienen en el proyecto formativo; para ello se deberá valorar la importancia relativa de cada competencia en el perfil. Es previsible que la revisión del enfoque aplicativo de la formación y la orientación al desarrollo de competencias provocará valoraciones diferentes a las actuales, sobre la importancia de las distintas competencias. La competencia para “trabajar desde enfoques interdisciplinarios” o la competencia para “trabajar en equipo”, al igual que cualquier otro ejemplo, no tendrán la misma consideración en cuanto al tiempo de formación que se dedica a ellas, la inclusión de acciones específicas para adquirirlas o mejorarlas, ... si al profesorado de una titulación le parecen “aspecto interesantes de la formación universitaria” o si forma parte fundamental de las que se deben adquirir con el currículo de esa titulación. En el primer caso probablemente ni siquiera se tengan en cuenta en los programas, en el segundo hay que pensar en una planificación para su adquisición.

Según venimos diciendo, la planificación tanto en lo que se refiere al tiempo como al contenido y al tipo de actividad, se realiza desde la perspectiva del trabajo de los alumnos. Sin embargo, romper el esquema *regulador* de las horas presenciales implica una doble programación: la del trabajo del alumnado y la del trabajo del profesorado.

Este proceso se facilita si cada profesor conoce y planifica el tiempo que tiene asignado a la docencia e incluye en él todas las tareas relacionadas con esa función: planificación, preparación de materiales u otros recursos, exposiciones, reuniones con alumnos en distintas agrupaciones, tutoría individual o en grupo, preparación y realización de controles evaluadores, etc. Algunas de estas tareas requieren horario y un espacio asignado (todas las que implican encuentro con alumnos o colegas), que deberá coordinarse con el conjunto de profesores; otras siguen siendo programables por cada docente y se pueden realizar en espacios elegidos por el mismo.

2.4. La elaboración del programa

A partir del proyecto formativo cada profesor puede programar su asignatura u otra unidad como el proyecto docente a llevar a cabo en este contexto. La programación en equipo facilita la tarea y dota de mayor coherencia a los proyectos parciales que componen el proyecto formativo general.

Las implicaciones de un proyecto formativo integrado y de un enfoque de formación para el desarrollo de competencias tiene importantes repercusiones en la elaboración del programa que, de nuevo, debe plantearse como un diseño curricular.

El profesorado encuentra referencias en las orientaciones del plan de convergencia, en la legislación vigente, en la documentación que en cada Universidad puede regular los currículos o los acuerdos previamente tomados en los departamentos, en el perfil profesional y formativo de la titulación y en el proyecto formativo en el que se haya concretado por acuerdos en cada caso.

Por otro lado tiene que contar con una serie de condicionantes, como en toda planificación. Destacaremos en este punto, las características del alumnado específico, el contexto, especialmente los recursos presentes o los que podrán estar disponibles en un tiempo razonable, y, como novedad principal en este caso la necesidad de programar el trabajo del

alumno y el suyo propio, garantizando el trabajo del primero para lograr un desarrollo competencial efectivo y racionalizando el suyo.

En definitiva, para elaborar este programa siguiendo las orientaciones previamente comentadas el profesorado necesita:

1. Tener una visión clara y suficiente de qué aportación hace la asignatura al perfil; en concreto las competencias que debe desarrollar y la contribución general al proyecto formativo.
2. Tener en cuenta el tiempo disponible para el aprendizaje (entre 25 y 30 horas de trabajo del alumno a cada ECTS) y el tiempo disponible para la docencia, e incluir todas las actividades que tienen que ver con la asignatura, exposiciones en grupo grande en clase, actividades de trabajo en grupo pequeño o equipos, actividades de realización individual, estudio, preparación de pruebas de evaluación, realización de éstas, tutoría, etc.
3. Atender al calendario y a los horarios según la organización acordada en cada centro (facultad, escuela o departamentos). Las exigencias de un trabajo más activo por parte de los estudiantes, de más variedad de modalidades (personal, en equipo, ...) etc. sugiere la necesidad de revisar la organización horaria y quizás modificarla: sesiones más largas en las que organizar diferentes actividades, tiempo no dedicado a clase presencial para facilitar otras tareas, etc.
4. Tener en cuenta el espacio disponible y el tamaño de las aulas y seminarios. Los centros deben pensar, en la medida de lo posible, en una organización que facilite el trabajo diversificado: aulas pequeñas, laboratorios, adaptación para utilizar los ordenadores, etc. Durante muchos años, las necesidades han sido justamente las contrarias, espacios grandes para grupos numerosos, ... y esta diferencia produce algunos desajustes en muchas universidades.
5. Valorar el tamaño del grupo que condicionará el tipo de actividades y la organización, el tipo de recursos a utilizar como por ejemplo una plataforma para apoyar las exposiciones y el acceso a la información, etc

Las tareas concretas en las que pensar son:

- Formular los objetivos de la asignatura incluyendo aprendizajes específicos y desarrollo de competencias.
- Seleccionar los contenidos adecuados para favorecer el logro de los objetivos propuestos.

El referente es el conjunto de los objetivos, es decir, las competencias fundamentales a desarrollar; no la estructura de la materia, ni el conjunto de las posibilidades que tiene. Este enfoque curricular constituye en la práctica uno de los escollos más fuertes a salvar, dada la tradición docente centrada en la materia con el objetivo explícito o implícito de formar especialistas en la misma, mencionada anteriormente. Primar la formación práctica presente en las competencias implica encontrar otros criterios claros y operativos de selección de contenidos, que en parte se están en el perfil profesional y formativo previamente definido.

- Diseñar la metodología, incluyendo las estrategias y actividades adecuadas para lograr los objetivos y que sean realizables en el tiempo disponible.
- Seleccionar los recursos de apoyo
- Diseñar el plan de evaluación

3. Fases de un plan de innovación hacia la convergencia

Son muchas y notables las voces solventes de nuestro entorno, que abogan por enfocar la convergencia europea como una oportunidad de mejora para el aprendizaje universitario. Este hecho permite afirmar que cada Universidad que asume participar activamente en la

creación del Espacio Europeo de Educación Superior, y aprovechar esta oportunidad para mejorar los procesos de aprendizaje de su alumnado, está llamada a desarrollar un plan de innovación que oriente hacia la convergencia.

Entenderemos por innovación un *cambio fundamental, planificado* y con una clara *intención de mejora* (Marcelo, 1996). No responden a esta categoría cambios de poca trascendencia para la organización y el sistema de funcionamiento anterior, que respondan meramente a exigencias coyunturales y sean aplicaciones miméticas de propuestas externas o que no se integren coherentemente en el proyecto de cada titulación reforzándolo en el logro de sus objetivos.

Como en todo proceso de innovación educativa puede identificarse una serie de fases y tener en cuenta los elementos que la investigación ha confirmado presentes en estas fases. La mayoría de los investigadores distinguen tres grandes fases, la iniciación, movilización o adopción; la implementación o aplicación inicial; y la institucionalización, incorporación o continuación, de la innovación (Fullan, 2002). Esta clasificación nos facilita conocer cómo se ve inmerso un equipo docente en un plan de estas características, qué elementos podemos anticipar en su puesta en práctica y qué ocurre para que una innovación se incorpore al funcionamiento habitual y a la cultura de la organización correspondiente.

3.1. Breves reflexiones sobre la iniciación

La demanda para realizar este proceso es, en parte, externa a la propia universidad, lo que implica que deberán hacerlo propio y elaborar un plan particular.

Fullan afirma que para asegurar el éxito del cambio se debe entender *el cambio* y entender *el proceso* de cambio. “La ausencia de claridad sobreviene cuando se intentan llevar a cabo innovaciones confusas en condiciones que no contribuyen al desarrollo del sentido subjetivo del cambio” (Fullan, 2002:68). Según el mismo autor el sentido del cambio raramente es claro al principio, pero no puede ser asimilado si su *sentido* no se comparte por aquellos que los tienen que aplicar. Por ello es fundamental poner los medios para que este proceso inicial se lleve a cabo con éxito, aceptando que la incertidumbre, la protesta, la discusión y cierto grado de conflicto forma parte del proceso.

La cercanía de esta propuesta a la cultura de cada centro, diferente en ocasiones dentro de una misma universidad, permite analizar el grado de concordancia de ambas, lo que facilita y explica en parte el éxito o no de la innovación pretendida. Un cambio que *viola* los *patrones culturales* de una institución (organización, procesos, creencias, etc.) genera fuerte resistencia y oposición.

Los responsables de la planificación y de la difusión del plan pueden tener en cuenta estos elementos como predictores del impacto que las novedades propuestas van a tener.

3.2. Factores que influyen en la aplicación

Fullan (2002) identifica una serie de factores cuya influencia es fundamental para aplicar un cambio: la necesidad, claridad, complejidad y calidad que caracterizan al proyecto; el papel desarrollado por los distintos participantes en la innovación, de manera destacada el del profesorado y el de los equipos directivos (rektorados, equipos decanales, jefes de departamento, etc.) y factores externos como las expectativas sociales de las organizaciones relacionadas (empleadores de los titulados, por ejemplo), de los potenciales alumnos, etc. Estos factores aluden en gran medida a características técnicas del proceso y de su diseño; Fullan afirma la necesidad de completarlas con *pasión* y *compromiso* por parte de los participantes si se pretende llegar a implementar la innovación y reforzar su permanencia para que llegue a institucionalizarse.

En organizaciones grandes y complejas como es el caso de la universitaria, es difícil la aplicación de los cambios por parte de todos los implicados. La energía y la inversión de recursos que tal reto supone puede dificultar su viabilidad. Por otro lado, el modelo cercano de experiencias que muestran la realización del proyecto son un elemento potente de

sensibilización que anima al profesorado y a otros protagonistas necesarios del cambio a implicarse. Estos datos argumentar a favor de implantar los nuevos proyectos en partes de la organización o de los procesos implicados; por ejemplo iniciar la experiencia en algunas titulaciones que sirvan de contraste y cuya experiencia permita ajustar mejor una primera planificación, hacerlo en un ciclo ...

Para favorecer el éxito de la aplicación se requieren apoyos que deben ser identificados. Un buen equilibrio de presión y apoyo favorecerá la implementación. “La presión sin apoyo conduce a la resistencia y a la alineación; el apoyo sin presión conduce a la dispersión o al despilfarro” (Fullan, 2002:118)

Por último, y relacionando la puesta en práctica con la permanencia o institucionalización de la misma, recurrimos de nuevo a Fullan quien indica que la innovación es multidimensional y constata la existencia de tres cambios presentes como constantes de la innovación en educación: el cambio puede estar centrado en el uso de nuevos recursos (por ejemplo incorporar el uso de nuevas tecnologías al sistema general de enseñanza beneficiándose de las mejoras correspondientes), nuevos enfoques didácticos (por ejemplo mejorar las estrategias o actividades y en general la metodología docente) y alteración de las creencias (por ejemplo, las que acompañan a un planteamiento curricular que pasa de estar centrado en el contenido a estar centrado en el aprendizaje). Asumir un plan de innovación y la permanencia del nuevo plan está relacionada con los cambios en las creencias, lo cual hace pensar que es necesario cambiar los conceptos y las creencias para cambiar las conductas. Sin embargo Fullan constata que cambiar las concepciones suele ser posterior a cambiar las conductas. “Más aún, cuando los individuos se introducen en nuevas prácticas sufren con frecuencia (...) el “bache de la implementación”: las cosas empeoran hasta mejorar y clarificarse a medida que los individuos luchan con el sentido y las habilidades del cambio” (Fullan, 2003:118).

En el proceso de aplicación e incorporación se trata de llevar a cabo un proceso equilibrado entre la práctica son “sus baches” y el dominio del proceso por parte de los implicados. Dominar el proceso requiere claridad en el conocimiento, habilidad para las prácticas que se demandan y compromiso con la realización. Este dominio siempre es progresivo, aún en los casos en los que el profesorado y la dirección que debe liderarlo tenga una actitud claramente favorable a la innovación.

3.3. Fases previstas desde la experiencia

Villa (2003) ofrece algunas reflexiones para la puesta en práctica, incorporando la experiencia de la Universidad de Deusto; proceso de innovación que él mismo lidera. Diferencia algunas fases más en el planteamiento general de iniciación aplicación e institucionalización, en concreto: sensibilización, planificación, adaptación, incorporación e institucionalización. Esta clasificación resulta útil tanto para valorar el proceso como para diseñar actuaciones o nuevos procesos. Villa aporta algunas sugerencias para la reflexión previa al diseño y aplicación de un plan de innovación dirigido a la convergencia.

Fase de sensibilización: incluye todas las acciones dirigidas al conocimiento del plan de convergencia, a exponer y reflexionar sobre la necesidad de un cambio metodológico y de organización curricular. Es el momento de analizar, valorar y prever necesidades relacionadas con la actualización tecnológica de los centros, puesto que los recursos correspondientes constituyen un importante soporte para la innovación. De manera más general, en esta fase se detectan las primeras necesidades de formación y de actualización docente.

En esta fase de sensibilización se comparten y tratan las resistencias a la innovación, verbalizadas o no; conscientes o inconscientes; no pueden ser obviadas si se pretende hacer efectivo el plan.

Fase de planificación: Es el momento de elaborar los perfiles académico-profesionales y los diferentes proyectos formativos. Villa destaca la oportunidad de esta fase para dinamizar

equipos en los centros y en los departamentos, favorecer la explicitación de una visión de futuro compartida y fortalecer la organización y la coordinación.

Fase de adaptación: en la que se destaca la identificación de apoyos necesarios para la incorporación o aplicación. Desde la formación necesaria en el profesorado hasta la disponibilidad de recursos metodológicos, tecnológicos, organización adecuada del espacio y de los horarios para el nuevo sistema de funcionamiento.

Fase de incorporación: en la que se evalúa el proceso con finalidad de regular y mejorar el plan. Es el momento de contrastar las previsiones de trabajo por crédito, poner énfasis en el aprendizaje según los objetivos enunciados, en la autonomía y colaboración de profesorado y alumnado, de aprovechar el feedback sistemático y espontáneamente, etc.

Fase de institucionalización: Será el momento de evaluar el proceso, de aplicar indicadores de calidad de la enseñanza, ...

Los responsables de la planificación y del desarrollo de un plan de cambio pueden orientar en estas fases a partir de algunas cuestiones:

Preguntarse por la significatividad del plan propuesto y tratar de definirlo en términos comprensibles que permitan su operatividad.

Tener *visión* del cambio deseado y compartirlo con los implicados, es decir, imaginar cómo será la universidad después de introducir las modificaciones y transformaciones necesarias.

Identificar a quiénes afecta este cambio y al grado de cambio necesario para planificar y prever los ámbitos afectados, las necesidades de personas implicadas y los recursos requeridos según el grado de complejidad detectado.

Decidir el grado y el ritmo del cambio que haga posible compaginar la marcha ordinaria con la transformación necesaria. Y por consiguiente, la decisión del grado y ritmo del cambio (Villa, 2003)

Finalmente, cabe destacar que las fases, sea cual sea la clasificación que utilizemos, no son etapas correlativas que se van sucediendo de manera lineal. Durante todo el proceso se pueden identificar elementos de cada una, además de las que conviven abiertamente cuando los recorridos de los diferentes centros y titulaciones son distintos dentro de la misma universidad.

REFERENCIAS

- ECHEVERRÍA, B. (2001). "Configuración actual de la profesionalidad". *Letras de Deusto*. Núm. 91 (vol. 31) Abril-Junio 2001. 35-55.
- FERNÁNDEZ, A y otros (2002). "El perfil profesional de la psicopedagogía e implicaciones para el futuro" En Z. Martínez de la Hidalga (coord.). *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía*. Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la UD. Bilbao: Universidad de Deusto
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Eds.)(2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MARCELO, C. (Dir.)(1996): *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN.(1999). *Declaración de Bolonia*.
- RIAL, A. (2003). *Adecuación de los títulos universitarios a los perfiles ocupacionales del mercado de trabajo*. Ponencia presentada en el Seminario "La universidad profesional. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional". Murcia. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fpyuni/1211254.asp>

- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- VILLA, A. (2003). "Fases para la implantación de la innovación pedagógica europea". En Varios. *Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior*. Bilbao: Material inédito del Seminario Internacional celebrado del 9 al 11 de julio de 2003.