

# La función docente del profesorado en el marco del EEES

Concepción Yániz Álvarez de Eulate

Documento 03

ice

Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad de Zaragoza

COLECCIÓN «DOCUMENTOS»  
Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad de Zaragoza

© Concepción Yániz Álvarez de Eulate  
© Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

Diseño de cubierta: Oscar Sanmartín  
Maquetación: Emilio Palacián

ISBN: 84-7791-223-8  
Depósito Legal: Z. 3376-2005

Impreso en Litocián, S.L. Zaragoza  
Zaragoza, 2005

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 documento se presentan algunas 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.

## **INTRODUCCIÓN**

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende la convergencia de las

titulaciones universitarias en Europa. Se trata de 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”, facilitando el acceso de estudiantes y profesorado de unas universidades a otras, “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.

En el año 2000 surgió el Proyecto Tuning, en el marco del Programa Sócrates. Este Proyecto tiene la finalidad de compartir y aprovechar la expe-

riencia de las universidades para elaborar orientaciones que permitan diseñar y poner en práctica planes propios a las distintas titulaciones, facilitando de este modo la convergencia. El Proyecto Tuning desarrolló hasta el 2003 tres líneas: identificación de las competencias que deseablemente deberían desarrollarse en la formación de todas las titulaciones, denominadas genéricas; identificación de las competencias específicas en las titulaciones estudiadas y definición del crédito europeo como unidad de medida que permite comparar los currículos de las diferentes universidades. En su segunda fase, comenzada en 2003, aborda una cuarta línea referida a la enseñanza y al aprendizaje, evaluación y rendimiento, y calidad.

El Proyecto Tuning incide en dos funciones principales de las universidades europeas:

- Poner los medios para garantizar un aprendizaje potente, de alto nivel y de calidad. La planificación desde la perspectiva del trabajo del alumno (*crédito europeo*) tiene 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, revisando los sucesivos acuerdos de los distintos países implicados, las orientaciones del Tuning y la documentación generada en

ambos casos, se puede concluir que el plan de convergencia pide a las universidades:

- Definir perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas.
- Diseñar proyectos formativos adecuados para el desarrollo de los perfiles.
- Describir competencias genéricas comunes a todas las titulaciones universitarias, las cuales forman parte del bagaje formativo de este nivel.
- Diseñar y programar currículos tomando como referencia el trabajo del alumno (crédito europeo o ECTS).
- Elaborar diseños metodológicos que favorezcan una formación apoyada en el aprendizaje activo del estudiante; y propuestas que garanticen la calidad de los procesos de aprendizaje y de los resultados en cada titulación.

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

En los siguientes puntos se ofrecen algunas sugerencias para llevarlo a cabo.

## **LA PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULO**

La tarea principal consistirá en transformar el plan de estudio en un *Proyecto Formativo Integrado* (Zabalza 2003).

El modelo de planes de estudio, que articula actualmente la enseñanza, consiste en una relación de disciplinas, de las que se indican una serie de descriptores generales que permiten distribuir 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, presente en el plan de convergencia europea y en el Proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar 2003) sugiere otro modo de proceder en la planificación curricular y de explicitar los planes diseñados. ¿En qué consiste esta planificación?

## El perfil profesional

La primera tarea es la definición de un perfil académico-profesional para cada titulación.

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, la cual 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.
- 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).

Para definir un perfil profesional se parte del análisis de las funciones y tareas que llevan a cabo los profesionales en ejercicio, según los siguientes presupuestos:

- Cualquier trabajo profesional 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 (competencias), que los profesionales deben tener para realizar su tarea.
- Los profesionales expertos y aquellos que realizan su trabajo de manera efectiva son la

mejor fuente para describir y definir su ocupación.

Además de la práctica profesional habitual en el momento de elaborar un perfil, se pueden tener en cuenta potenciales funciones profesionales, aplicaciones, ámbitos de intervención, servicios, etc. que no se han llevado a cabo anteriormente.

Estas nuevas prácticas profesionales se reconocen por medio del *análisis de las necesidades* que puede satisfacer una titulación (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...).

Por lo tanto, una segunda consecuencia de la descripción precisa de un perfil profesional es la proyección de nuevos campos de desarrollo profesional. (Yániz 2004).

En resumen, el *perfil profesional* ayuda a identificar la capacitación necesaria en cada titulación. Es el referente para determinar el conjunto de competencias que cada estudiante tiene que adquirir durante su formación universitaria, y facilita la identificación de la formación necesaria para adquirirlas.

Se entiende por competencia el conjunto de "conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar de manera efectiva (con éxito) una ocupación dada". Con el perfil profesional de una titulación se tiene un conjunto de criterios solventes para seleccionar los conocimientos, actitudes y destrezas o habilidades que deben formar parte del currículo correspondiente a dicha titulación, y que constituyen un "perfil formativo". *Qué profesional* se pretende obtener en cada titulación proporciona el criterio para saber *qué formación* es necesaria planificar.

El término perfil académico-profesional alude a este concepto formativo.

### **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. El *perfil académico-profesional* se concreta en un *proyecto formativo* que es la expresión formal del *diseño curricular* de cada titulación.

Se entiende por *diseño curricular* la preparación de un plan de actuación que, a través del desarrollo de las capacidades o adquisición de las competencias correspondientes, preparará a los estudiantes para poder llevar a cabo las funciones y tareas que se recojan en el perfil. Una visión

curricular de la acción formativa universitaria incluye tres condiciones necesarias: el diseño curricular debe ser un *proyecto formativo integrado*.

- *Proyecto* en cuanto es un plan pensado y diseñado en su totalidad; tiene una formalización de la que hay constancia escrita; es público y por tanto compromete al profesorado.
- *Formativo* en cuanto su finalidad es obtener mejoras en las personas que participan en él.
- *Integrado* en cuanto tiene unidad y coherencia interna (Zabalza 2003).

Tradicionalmente, los planes de estudios universitarios han tenido como referencia a los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento organizadas en asignaturas; y han estado enfocados a un tipo de formación pensada para que los alumnos “dominen esos contenidos”. El perfil profesional y formativo, *perfil académico-profesional*, desplaza el punto de mira del contenido al aprendizaje o formación deseada, lo cual tiene importantes repercusiones para la planificación. El perfil es definido más por la intencionalidad formativa (objetivos) y el enfoque metodológico (actividades, organización de la clase, recursos, etc.) que por el contenido.

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 competen-

cia científica, de dominio del propio contenido. Qué objetivos se pretendan y qué metodología de aprendizaje se utilice reforzarán una u otra adquisición.

Siguiendo este enfoque, el conjunto de competencias que se pretende que adquieran los estudiantes, el cual orienta la selección de la metodología y de los contenidos, se convierte en un criterio fundamental para diseñar los planes.

“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 responsabilidadesæ 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)” (González 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 uso generalizado de este término tiene su origen en demandas recibidas desde el ámbito laboral y con él se *pretende describir los resultados del proceso de aprendizaje*. (Echeverría 2001).

Se ha mencionado anteriormente que 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 formativas compartidas por varios profesores, si las hay, a través de las cuales se trabajará preferentemente cada competencia.

La transformación completa de los planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye explicitar objetivos; seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o que se pueden conseguir de manera razonable; seleccionar contenidos en coherencia con las intenciones formativas; la organización modular en unidades que permiten lograr eficazmente esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinares en forma de prácticas, seminarios, debates, etc.; 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 adquirir, entendidas como objetivos formativos.
- Identificar las asignaturas y otras unidades de formación 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" que ponga en relación las asignaturas y unidades de formación con las competencias correspondientes.
- Formular objetivos de aprendizaje que permitan identificar la concreción de las competencias.

- Planificar las estrategias metodológicas para el aprendizaje, seleccionar contenidos, y recursos; asimismo planificar 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 intercursos;
- por ciclos; etc.

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

La adquisición de 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 interdisciplinares, 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 debe ser programado. En una primera fase, 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.

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 del alumnado. 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 y cada profesora 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 estudiantes en distintas agrupaciones, tutoría individual o en grupo, preparación y realización de controles evaluado-

res, 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.

## La elaboración del programa

A partir del *proyecto formativo* se puede programar cada asignatura como el proyecto docente que hay que 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 tienen importantes repercusiones en la elaboración del programa que, de nuevo, debe plantearse como un diseño curricular.

El profesorado encuentra referencias para la programación 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 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 completo en clase, actividades de trabajo en equipos, actividades de realización individual, estudio, preparación de pruebas de evaluación, realización de éstas, seguimiento del trabajo de los estudiantes, tutoría, etc.
- 3) Atender al calendario y a los horarios según la organización acordada en cada centro

(facultad, escuela o departamento). 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.
- 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 que hay que llevar a cabo son:

- Formular los objetivos de la asignatura incluyendo aprendizajes específicos y adquisición de competencias.
- Diseñar la metodología, incluyendo las estrategias y actividades adecuadas para lograr

los objetivos pretendidos y que se puedan realizar en el tiempo disponible para el alumnado y para cada profesor. Algunos conocimientos actuales sobre cómo se aprende pueden ayudar para este diseño:

- El aprendizaje es un proceso complejo. Está sujeto a múltiples influencias, entre ellas a las condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza.
- El esfuerzo es una variable fundamental del aprendizaje, pero tiene que ser orientado a la meta deseada y tiene que ser estratégico para que sea eficaz.
- Un aprendizaje de alto nivel exige comprensión profunda del contenido y ésta se produce por reconstrucción de los esquemas previos. No es una mera adición de información en una estructura lineal. La enseñanza favorece una reestructuración más rica si utiliza procedimientos variados.
- La metodología que se adecua a esta concepción del aprendizaje se basa en la práctica. Aprender de esta manera implica práctica frecuente, adecuadamente temporalizada y llevada a cabo en unas condiciones de reflexión sobre la misma. Por otro lado, siendo el cambio en la metodología uno de los fundamentales para adecuar las titulaciones al plan de convergencia, conviene tener en cuenta algunas reflexiones.
- La metodología universitaria habitual está centrada en el contenido y concibe la enseñanza como un proceso de comuni-

cación de conocimiento elaborado. Se basa en la creencia de que si los alumnos tienen capacidades suficientes y se esfuerzan, el aprendizaje se lleva a cabo con éxito.

- Una segunda creencia fundamentadora del sistema es la de que un buen conocimiento de la teoría correspondiente, hace a cada persona competente para aplicarlo a la práctica en la que se le demande.
- Los resultados evidencian con frecuencia que ambas creencias son erróneas y por ello incompatibles con un proyecto basado en el aprendizaje y formulado en términos de las competencias que se desea desarrollar.
- Seleccionar los contenidos adecuados para favorecer el logro de los objetivos propuestos. El referente para esta selección es el conjunto de los objetivos, es decir, las competencias fundamentales a adquirir; 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. Destacar la formación práctica presente en las competencias implica encontrar otros criterios claros y operativos de selección de contenidos, que en parte están en el perfil profesional y formativo previamente definido.

- Seleccionar los recursos de apoyo.
- Diseñar el plan de evaluación.
- Elaborar un calendario en el que se recojan tanto las tareas del alumnado como las propias.

## **FASES DE UN PLAN DE INNOVACIÓN HACIA LA CONVERGENCIA**

Si se enfoca la participación en la convergencia europea como una oportunidad de mejora para el aprendizaje universitario, 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 con-

firmado 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.

### **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.

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). El sentido del cambio raramente es claro al principio. 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.

El profesorado necesita información clara y completa, oportunidades de reflexionar, dialogar y exponer sus preocupaciones. Satisfacer estas necesidades le situará en condiciones de asumir las condiciones básicas de un nuevo enfoque de la docencia universitaria y participar en la planificación anteriormente expuesta.

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. Asimismo pueden tenerlos en cuenta para seleccionar los apoyos necesarios: formación para el profesorado, disponibilidad de recursos y apoyos metodológicos, organización adecuada del espacio, etc.

### **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 (rectorados, 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 que es necesario completar 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.

Por último, y relacionando la puesta en práctica con la permanencia o institucionalización de la misma, Fullan plantea que la innovación es multidimensional y constata la existencia de tres cambios presentes como constantes de la innovación en educación:

- 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.
- 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 cambio sustancial y la permanencia del nuevo plan está relacionado con los cambios en las creencias, lo cual induce a pensar que es necesario cambiar los conceptos y las creencias para cambiar las conductas. Sin embargo, Fullan constata que las nuevas concepciones suele aparecer con posterioridad a modificar 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).

El proceso de aplicación e incorporación requiere de cierto equilibrio entre la práctica con "sus baches" y el dominio del proceso por parte del profesorado. Para dominar el proceso se necesita claridad en el conocimiento, habilidad para las prácticas que se demandan y compromiso con la realización. Este dominio siempre es progresivo, aun cuando se tenga una actitud claramente favorable a la innovación y se cuenten con los apoyos necesarios.

## 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.

Gonzalez, 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 ocupaciones 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.

Yániz, C. (2004). «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas». En prensa.

