

- GAIRÍN, J. (Coord.); Feixas, M; Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004): L'acollida dels estudiants de primer. Pla de transició i d'incorporació a la universitat. Universitat Autònoma de Barcelona. (documento policopiado)
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M; FRANCH, J.; GUILLAMÓN, C. & QUINQUER, D. (2003-2004): *Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad*. Contextos Educativos, 6-7, 21-42.
- LATHAM, G. & GREEN, P. (1997): The Journey to University: A study of 'The First Year Experience' UltiBASE, RMIT. (Documento URL: <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec97/greenlath1.htm>).
- LIM, H. (2002). Learner Experience and Achievement Project (LEAP) Survey Report 2002. Southampton Institute. (Documento URL: <http://www.itsn.ac.uk>).
- TAM, M. (2002): *University impact on student growth: a quality measure?* Journal of Higher Education Policy and Management, 24 (2), 211-218.
- UB (2002): Manual de Tutoria Universitària. Universitat de Barcelona. (Documento URL: <http://www.ub.edu/tutorsub/manual/index.htm>).

## Contribución 6:

# EL DESARROLLO DE LAS ASIGNATURAS EN EL NUEVO MARCO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA. UNA EXPERIENCIA EN EL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ana García Olalla\* (Universidad de Deusto)

## RESUMEN

La voluntad y compromiso asumido por los estados miembros de la Unión para la creación de un nuevo espacio europeo de Educación Superior ha supuesto para las universidades un conjunto de requerimientos que implican importantes cambios organizativos, metodológicos y tecnológicos. En última instancia, se persigue una nueva concepción de la formación, centrada en el aprendizaje del alumno, que facilite su transición hacia una incorporación activa y responsable en el mundo laboral y social; desarrollando, para ello, un modelo de aprendizaje que enfatice la autonomía y el desarrollo personal y profesional, y le capacite para seguir avanzando en su proceso de formación continua a lo largo de su vida laboral.

Esta ambiciosa meta conlleva la búsqueda de nuevas maneras de trabajar con los alumnos que trascienden las concepciones tradicionales de las materias en los anteriores planes de estudios (centradas en las clases presenciales y el trabajo docente); e implican la necesidad de reestructurar las titulaciones a partir de la definición de los nuevos perfiles profesionales, la incorporación del crédito europeo, la definición de los logros esperados en términos de las competencias desarrolladas, la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje, la modificación del papel docente y un cambio sustancial en el trabajo del alumno. En este espacio se presenta la experiencia desarrollada por el equipo de profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto durante los cuatro últimos años para la incorporación de los aspectos anteriormente citados, dentro del marco pedagógico que define el modelo Deusto de Formación y de la opción estratégica de Innovación Pedagógica que impulsa su desarrollo.

## **I. INTRODUCCIÓN: LA UNIVERSIDAD Y LA TRANSICIÓN HACIA LA INCORPORACIÓN SOCIAL Y LABORAL**

Deseamos iniciar esta aportación justificando la pertinencia y sentido de esta contribución en el marco de un Simposio centrado en la Transición entre Etapas Educativas, cuando pudiera parecer en primera instancia que, tal y como se ha considerado tradicionalmente, la formación superior desarrollada en la Universidad constituye el tramo final de formación preparatoria para la inmediata incorporación al mundo laboral, con garantías de acreditación en un alto nivel de cualificación profesional.

Sin embargo, el contexto de cambio en el que tanto la sociedad, en general, como las organizaciones del trabajo, en particular, desarrollan actualmente su actividad está produciendo una profunda transformación en las estructuras sociales y de prestación de servicios a la comunidad, configurando nuevos paradigmas que impulsan el avance desde la era industrial hacia la era del conocimiento.

Como señalara Villa (2003), las actuales demandas sociales a los centros universitarios les sitúa ante nuevos retos y desafíos, exigiéndoles no sólo que preparen adecuadamente a los estudiantes, sino que les preparen para desarrollar una vida como buenos ciudadanos para actuar en sociedades democráticas. Los nuevos factores a los que la educación superior ha de dar respuesta (globalización, influencia de la información y las nuevas tecnologías, la gestión del conocimiento, la necesidad de fomentar y gestionar la diversidad, entre otros) están produciendo un cambio en el paradigma de Enseñanza/Aprendizaje, con un desplazamiento desde una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el alumno y en el proceso de aprendizaje

*"La «sociedad del conocimiento» es también una «sociedad del aprendizaje». Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión de toda educación en un contexto más amplio: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, donde el individuo precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente." (Villa 2003: 4)*

Esta centralidad del aprendizaje conlleva una nueva concepción en la construcción de los programas educativos, que habrán de perseguir ahora el desarrollo de competencias, desde una revisión constante de las demandas sociales y profesionales y su adecuación en los perfiles académicos.

Consideramos que, más allá de los cambios formales derivados, ha de ser esta finalidad la que inspire los procesos de innovación desarrollados en las instituciones universitarias en el marco de la convergencia europea, y éste ha sido el ánimo con el que se ha desarrollado la experiencia del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto que después se relata.

## **2. EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA**

El trabajo desarrollado por el Departamento de Pedagogía durante los cuatro últimos años, halla su encuadre y justificación en dos marcos de innovación más amplios, cuyas directrices ha tratado de desarrollar este equipo docente: por una parte, el marco progresivamente desarrollado durante este período para la creación de un espacio europeo de educación superior; por otra parte, el marco institucional aportado por la propia Universidad de Deusto, desde la voluntad y compromiso de avanzar hacia la implantación experimental de este marco europeo.

no Describiremos, por tanto, un proceso en el que estos tres niveles de concreción de los planteamientos: espacio europeo, espacio institucional y trabajo departamental se han ido desarrollando y retroalimentando simultáneamente. Si bien, en una lógica temporal secuencial, pudiera parecer más oportuno una progresión y derivación de los tres niveles en cascada; en nuestro caso, al tratarse de una aplicación experimental, el proceso ha sido más bien circular y en espiral, a medida que cada uno de los círculos que corresponderían a estos tres niveles se iban matizando y ampliando. Queríamos señalar esta circunstancia para expresar cómo la experiencia que describimos no ha pretendido ser ni mucho menos modélica sino más bien experimental, vivida en su desarrollo más como un constante "viaje de ida y vuelta", a medida que los planteamientos se iban desarrollando e implantando, y la reflexión sobre los mismos y sus resultados tenía lugar.

### **3. EL MARCO EUROPEO: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior surge como una forma de afrontar los importantes cambios que se están experimentando en el entorno global de la Educación Superior en Europa, desde la voluntad de los países miembros de la Unión de avanzar en un proceso de convergencia basado en la transparencia y transferencia, que se consolidaría definitivamente para el año 2010. Si bien resulta imposible describir en este espacio dicho proceso, sí deseamos destacar algunas de sus finalidades así como tres aspectos fundamentales (el crédito europeo, el aprendizaje centrado en el alumno y la enseñanza basada en competencias) que han resultado claves para el trabajo en nuestra universidad y departamento.

#### **3.1. El Proceso de Convergencia**

Este proceso europeo de convergencia se ha apoyado, en primer lugar, en las diversas declaraciones suscritas conjuntamente por países miembros, así como en la iniciativa desarrollada a nivel interuniversitario para su concreción mediante el Proyecto Tuning; las cuales han servido de base y soporte para el trabajo posterior de los diversos equipos y comisiones constituidos a nivel estatal.

Con anterioridad a este proceso de convergencia se han desarrollado a nivel interuniversitario diversas iniciativas de colaboración que han tratado de paliar las dificultades de movilidad e intercambio derivadas de las anteriores concepciones y prácticas de los programas y títulos de educación superior. Así, proyectos tales como Erasmus y Sócrates, desarrollados a partir de 1987, han permitido experimentar las posibilidades y beneficios mutuos del intercambio, al tiempo que ir gestando sistemas de información y transparencia sobre programas y resultados entre instituciones que hicieran posible esta movilidad, hasta consolidar el ECTS como un sistema europeo de créditos. Sin embargo, son ya las Declaraciones sucesivas de La Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001) las que han expresado e impulsado con oficialidad esta voluntad y compromiso de convergencia.

La Declaración de la Sorbona (1998) constituye la primera declaración conjunta sobre la necesidad de armonización en la educación superior, en la cual los ministros de los cuatro países firmantes (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) se comprometen y animan al resto de países miembros de la Unión a defender la creación de un marco de referencia común europeo para mejorar el reconocimiento externo y favorecer la movilidad de estudiantes y las posibilidades de empleo, apuntando ya algunas de las principales líneas posteriormente desarrolladas en Bolonia.

La Declaración de Bolonia, firmada en 1999 por los ministros responsables de la Educación Superior de 29 países, tiene como objetivo ir estableciendo los medios necesarios para el desarrollo gradual del Espacio Europeo desde los principios de convergencia y de armonización, pero no de estandarización. Así, se asume el compromiso de impulsar la creación de un marco de referencia común, basándose en seis principios:

- El establecimiento de titulaciones claramente legibles y comparables.
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos: Grado y Postgrado; el primero (no inferior a tres años) claramente orientado al mercado laboral; el segundo, para la obtención del master y/o doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos (similar al ECTS) como el medio idóneo para favorecer la movilidad del alumnado.
- Una dimensión europea con respecto a la calidad (con criterios y metodologías comparables).
- La promoción de la movilidad de estudiantes y profesores.
- La promoción de las distintas dimensiones europeas de educación superior (con especial énfasis en el desarrollo curricular, los programas de estudio, la cooperación institucional, la integración de la formación e investigación).

Los países firmantes se reúnen dos años después en Praga (2001) para evaluar el progreso obtenido en la consecución de estos objetivos, reafirmando en su compromiso de establecer el Área Europea de Educación Superior para el 2010.

El Proyecto Tuning nace en Mayo de 2001 con la finalidad de avanzar en la creación de este espacio y como una iniciativa independiente de las universidades, en la que participan 120 instituciones de 16 países de la Unión, a través de siete áreas de conocimiento. Uno de sus objetivos principales ha sido avanzar en la concepción del ECTS (European Credit Transfer System) como sistema de créditos de transferencia y acumulación, basado en el aprendizaje del alumno y que pueda ser entendido por todos de la misma manera.

### **3.2. El Crédito Europeo (ECTS)**

El Crédito europeo (ECTS, European Credit Transfer System) se basa, no en las horas lectivas, sino en la idea de la productividad del trabajo del alumno: interesa la dedicación académica responsable del alumno y los logros conseguidos en términos de conocimientos y competencias.

Por tanto, avanzar en esta línea europea supone ir cambiando la orientación magistral de la enseñanza hacia un enfoque de mayor autonomía y responsabilidad académica del alumnado, lo que implica una modificación sustancial tanto del papel docente como del trabajo del alumno.

### **3.3. El Aprendizaje centrado en el alumno**

Como se viene señalando, más allá de un proceso formal, la convergencia supone una transformación importante del modelo de enseñanza-aprendizaje imperante. El mundo laboral cambia muy rápidamente e, independientemente de las titulaciones y áreas de estudio, el currículum académico ha de ser un medio a través del cuál se han de enseñar y aprender otros elementos que permitan al alumno funcionar eficazmente en esta nueva sociedad del conocimiento. El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida está cobrando importancia e implica para las universidades que han de ofrecer una educación adecuada a sus alumnos para que éstos puedan trabajar eficazmente en la sociedad del aprendizaje.

El modelo de enseñanza anteriormente imperante se ha basado en una selección de contenidos recogidos en un plan de estudios, que configuraban la esencia del aprendizaje del alumno en términos de conocimientos. Este enfoque subrayaba la adquisición y comprensión de una temática estructurada por los docentes, del modo más claro y organizado posible. Sin embargo, el nuevo enfoque requiere un aprendizaje significativo por parte del alumno que dote de sentido al material de aprendizaje mediante su interiorización (U.D., 2001).

### **3.4. La Enseñanza basada en competencias: El desarrollo de los nuevos Perfiles Profesionales**

Como señala Poblete (2003), el planteamiento de la formación basada en competencias supone un cambio en el enfoque tradicional de la enseñanza/aprendizaje. Tradicionalmente las universidades se dedicaban a formar buenos especialistas en las distintas disciplinas, mientras que ahora hay que formar personas que adquieran un nivel de desarrollo que les faculte para desarrollar una labor en línea con su preparación y expectativas al tiempo que respondiendo a las necesidades de la sociedad.

Así, como destaca Bezanilla (2003), uno de los objetivos centrales del Proyecto Tuning ha sido desarrollar o definir niveles de cualificación para los dos ciclos que plantea la Declaración de Bolonia (1999). Estas cualificaciones son denominadas resultados de aprendizaje, que pueden ser entendidos como afirmaciones de lo que se espera que el alumno sea capaz de demostrar después de haber cursado un programa de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje hacen así referencia a las competencias. Las competencias incluyen conocimientos, habilidades y actitudes, y pueden ser generales (comunes a todas las titulaciones) o específicas (propias de cada titulación)

*"Las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo"* (Proyecto Tuning, 2003).

La definición de las competencias específicas de cada titulación (de primer o segundo ciclo), se ha de hacer una vez que se ha definido el perfil académico-profesional de la misma. Tuning ha presentado datos y ejemplos para desarrollar este trabajo. El más reciente Documento Marco del MECD así como los borradores del proyecto de Real Decreto se inscriben en esta misma dirección. Posteriormente, la ANECA, ha organizado grupos de trabajo que han venido trabajando en relación con las diferentes titulaciones sobre Proyectos Piloto para la definición de los nuevos Perfiles Profesionales.

En consecuencia, será necesario, en primer lugar, clarificar qué se pretende que aprendan los estudiantes en cada titulación y dentro de la misma en cada asignatura. El Proyecto Formativo que se expone en cada Perfil Académico Profesional constituye el medio y la referencia fundamental para esta clarificación (Yániz, 2003). Por otra parte, somos conscientes de que la asunción de la formación universitaria en términos del desarrollo competencial supone importantes implicaciones metodológicas ya que

*"focaliza la mirada en la capacidad de aplicación y de resolución de problemas de los futuros titulados. Sabemos que el aprendizaje de procedimientos y el uso de éstos no se lleva a cabo de manera autónoma y espontánea en la mayoría de las personas. La práctica debe ser enseñada. Para ello es necesario incorporar a la propia metodología actividades de práctica real o simulada..."* (Yániz, 2003).

#### 4. EL MARCO INSTITUCIONAL: EL PROCESO DE INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Tal y como valora Villa (2004), este proceso de convergencia que se está llevando a cabo en las universidades europeas está originando un proceso de *innovación transformacional* de primera magnitud, planteándose para muchas de ellas como una oportunidad ineludible para cambiar la institución universitaria y convertirla en una organización más dinámica y más acorde con los tiempos presentes. Consideramos que éste ha sido el espíritu con el que se ha planteado en la Universidad de Deusto este proceso de transformación.

Así, el Plan Estratégico trazado para el Trienio 2000-2003 ha tomado como referente el Proyecto Universitario, haciendo una lectura de este contexto social y universitario para redactar una nueva Visión en la que emerge la Innovación Pedagógica como uno de los tres Factores clave, posteriormente concretada en un Marco Pedagógico que define con nitidez y prospectiva las directrices del Modelo Deusto de Formación.

##### 4.1. Plan Estratégico: El Factor de Innovación Pedagógica

El Plan Estratégico prioriza, como uno de sus tres factores clave, la *Innovación Pedagógica*, orientada a lograr un desarrollo integral del alumno en todas sus facetas y a impulsar el protagonismo del estudiante a través de un aprendizaje autónomo y significativo. Se entiende que esta propuesta pedagógica exige una nueva relación profesor-alumno, para lo que hay que desarrollar dos opciones estratégicas: la formación del estudiante (formación integral y desarrollo de valores) y el profesorado y su formación para su nuevo rol de líder y facilitador del aprendizaje autónomo y significativo. Para su desarrollo se proponen siete Proyectos de actuación:

1. *Marco UD de Aprendizaje*: Elaboración de un documento que defina el enfoque de aprendizaje de la UD y darlo a conocer a la comunidad académica para que sirva de guía y orientación en la innovación pedagógica.
2. *Perfil Académico-Profesional*: Cada una de las titulaciones define el Perfil deseado en función del tipo de profesional que quiere formar.
3. *Diseño de metodologías*: elaborar un elenco de metodologías didácticas que favorezcan el aprendizaje autónomo y significativo del alumno, e impulsar los recursos didácticos y estratégicos que posibiliten una clase presencial más activa.
4. *Formación en TIC*: elaborar una plataforma que proporcione las herramientas de software pedagógico para el desarrollo del modelo de aprendizaje de la UD. Así como formación para incorporar la tecnología informática en la pedagogía universitaria.
5. *Formación instrumental del alumnado*: elaborar unas herramientas de trabajo básicas y comunes que favorezcan los hábitos de trabajo y conductas académicas de calidad; desarrollo informático de estas herramientas.
6. *Departamentos y Titulaciones*: desarrollar una formación de liderazgo y trabajo en equipo en los departamentos. Incorporar el marco UD de Aprendizaje Autónomo y significativo a través de los departamentos. Los departamentos desarrollarán planes viables en las diferentes áreas y asignaturas, basados en el nuevo perfil académico profesional.
7. *Competencias-Deusto*: Diseñar un plan metodológico para el desarrollo de las Competencias-Deusto, elegidas por su relación con el proyecto Universitario.

Cada uno de estos Proyectos se ha desarrollado a lo largo de este período previsto, dando lugar a diversas actuaciones, tanto por parte del Vicerrectorado de Innovación que impulsa y promueve su desarrollo, a través de distintas estructuras de apoyo, como de los Departamentos

en el ámbito de sus respectivas titulaciones, y de forma especial en aquellos departamentos cuyas titulaciones han entrado ya en la implantación experimental del Plan de Innovación, como es el caso del departamento de Pedagogía con las titulaciones de Pedagogía y Educación Social.

## 4.2. El Marco Pedagógico

En el año 2001 se presentó ante la comunidad universitaria las orientaciones generales para el Marco Pedagógico que define el modelo Deusto de formación. Este documento está integrado por cuatro epígrafes fundamentales:

1. *La Perspectiva de cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje* hacia la que quiere avanzar este modelo de formación, en el contexto de la convergencia europea y de los nuevos requerimientos sociales y educativos.

2. *Los principios en que se fundamenta el proceso de innovación pedagógica de la UD* como una universidad: centrada en la persona, que basa su aprendizaje en valores, que fomenta la creación de actitudes personales y sociales, que favorece un aprendizaje autónomo y significativo, que promueve el desarrollo del pensamiento, que potencia la adquisición de competencias académico-profesionales, que incorpora en su quehacer las NTICS, que se transforma en organización que aprende, que promueve y favorece el desarrollo del liderazgo en profesores y alumnos, que valora y desarrolla la colaboración y el trabajo en equipo en sus propias estructuras, que se compromete con la calidad de sus servicios y prestaciones, que se compromete socialmente, que se compromete con la búsqueda de la paz y el desarrollo de la dignidad humana, que se ocupa y preocupa por los problemas sociales de los más desfavorecidos, con carácter abierto y universal.

3. *El Enfoque de enseñanza-aprendizaje de la UD*, el cuál se vertebra por la integración de cinco ejes fundamentales:

- El Marco Organizativo donde se desarrolla el proceso de E-A.
- El Modelo de Aprendizaje, que propone un patrón de referencia para la organización de la enseñanza concebida cíclicamente como un proceso en cinco fases a partir de la necesidad de conectar el aprendizaje con la experiencia (contexto experiencial), la observación reflexiva, la conceptualización temática, la aplicación y experimentación, y la evaluación del proceso y los resultados.
- Las Actitudes hacia el aprendizaje, enfatizando tres actitudes esenciales: autonomía, responsabilidad personal y colaboración.
- Los Valores que se pretende desarrollar, organizados a partir de tres ejes: Desarrollo personal y social, Orientación al Conocimiento y Responsabilidad ética-social.
- El Modelo de Competencias, que desarrolla un Concepto de competencia, una Tipología de competencias (que distingue tres categorías de competencias: Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas), y una Definición de cada una de las competencias seleccionadas.

4. *El papel del profesor en el nuevo modelo de aprendizaje significativo*, delimitando el nuevo rol del profesor y especificando las responsabilidades del Departamento y el Profesorado para llevar a cabo el enfoque y la propuesta contenida en esta marco pedagógico.

Este documento ha constituido, a partir de este momento, la referencia primera e ineludible para el desarrollo de los posteriores planteamientos del Departamento.

## 5. EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: LA INNOVACIÓN EN LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA

Tras la presentación del Plan Estratégico, el Rectorado insta a la Facultades y los Departamentos a iniciar el proceso de elaboración de los nuevos Perfiles Profesionales; posteriormente se abre una convocatoria para que algunas titulaciones seleccionadas participen en el Plan Experimental de Innovación, a condición de que hayan elaborado su Perfil Profesional. Las Titulaciones de Pedagogía y Educación Social, adscritas al departamento de Pedagogía, concurren a esta convocatoria siendo finalmente seleccionadas.

Nos referiremos, en este caso, a la experiencia del Departamento en la Titulación de Pedagogía, si bien el proceso ha sido análogo y simultáneo para Educación Social. Presentamos una primera visión global del proceso seguido, a partir del desarrollo temporal del mismo:

- Curso 2000/01: Presentación del nuevo Plan Estratégico. Elaboración del Perfil Académico-Profesional de Pedagogía.
- Curso 2001/02: Presentación, revisión y aprobación del Perfil Profesional. Presentación y aprobación de la candidatura como Titulación Experimental. Fase de Sensibilización y Formación del Profesorado. Definición de la Visión y Misión de la Titulación. Plan de Trabajo.
- Curso 2002/03: Diseño de los Proyectos Formativos. Mapas de Competencias. Rediseño de los Programas de las Asignaturas y del Trabajo de los alumnos. Coordinaciones de Áreas y Cursos. Diseño y desarrollo de nuevos materiales didácticos (on line y otros).
- Curso 2003/04: Implantación de la Innovación en el primer ciclo de Pedagogía (1º y 2º curso). Coordinación y Seguimiento de la experiencia.

### 5.1. La elaboración del Perfil Académico-Profesional

Cuando, al inicio del curso 200/01, el Departamento de Pedagogía acomete la tarea de analizar y elaborar el Perfil Académico-Profesional de la Titulación de Pedagogía, no se había iniciado aún el Proyecto Tuning, mientras que el Vicerrectorado de Innovación de la Universidad de Deusto estaba gestando el Marco Pedagógico que definiría el Modelo Deusto de Formación; señalamos esta circunstancia para tener en cuenta que no se disponía aún de un modelo previamente definido de competencias ni a nivel institucional ni a nivel europeo.

Así, en el seno del Departamento se constituyó una comisión integrada por cinco personas que coordinaría el proceso de recogida de información y la elaboración del documento inicial de base; mientras que el resto del Departamento colaboraría en el proceso de recogida de información diseñado por esta comisión, así como en la reflexión relativa al análisis y discusión de los resultados obtenidos.

Con este planteamiento se realizó una revisión bibliográfica de diversos documentos disponibles en aquellas fechas que abordaran esta cuestión, así como una recogida de datos en base a cuestionarios y entrevistas dirigidos a cuatro colectivos: expertos en educación, centros de practicum, antiguos alumnos de pedagogía, y alumnos de 4º curso. A partir del análisis de esta información se elaboró un Informe Borrador que definía el Perfil Académico-Profesional resultante a partir de las siguientes dimensiones: Identidad del Pedagogo, Funciones, Ámbitos de Actuación, y Formación que ha de recibir expresada en términos de Conocimientos, Capacidades y destrezas, y Actitudes.

Este borrador fue presentado en Julio de 2001 al Departamento, para ser posteriormente debatido, revisado y finalmente aprobado en Diciembre de 2001. Posteriormente, y a la luz del nuevo Marco Pedagógico presentado en 2001 ante la comunidad académica, se revisó en el

segundo trimestre el capítulo de Formación para ser expresado en términos de competencias (y más concretamente, en la taxonomía de competencias genéricas adoptada por la UD: instrumentales, interpersonales y sistémicas).

Tras la aceptación de la candidatura como Titulación Experimental, en el último trimestre del curso 2001/02 el Departamento trabajó sobre una nueva lectura y reflexión del Perfil, que sirviera de base para la elaboración del Proyecto Formativo que se iba a trabajar durante el curso 2002/03. Como resultado de esta reflexión se formuló la Misión y Visión de la Titulación, así como un documento de síntesis manejable para la elaboración posterior de los mapas de competencias y el rediseño de asignaturas.

## 5.2. Fase de Sensibilización y Formación

Durante el último trimestre del curso 2001/2002, el Departamento participó en diversas acciones formativas auspiciadas por el Vicerrectorado de Innovación y el ICE de la Universidad, relativas al Proceso de Convergencia Europeo, el nuevo Crédito Europeo, el Marco Pedagógico (modelo de competencias, trabajo en actitudes y valores, y metodología centrada en el aprendizaje del alumno); así como en una oferta a la carta en relación a diversas herramientas informáticas, junto a una formación general respecto al modelo pedagógico subyacente en la Plataforma universitaria ALUD y los procedimientos para la elaboración, edición y administración de los materiales y estrategias didácticas gestionados a través de la misma.

El objetivo de esta Formación era tanto sensibilizar respecto a los requerimientos del nuevo marco europeo de educación superior y la respuesta al mismo que se pretendía dar desde el Modelo Deusto de Formación, como dotar al profesorado de conocimientos y habilidades para afrontar durante el siguiente curso el diseño de los nuevos planes formativos y su posterior implantación en el aula.

Como resultado de esta Fase de Sensibilización y Formación se diseñó un Plan de Trabajo que permitiera al Equipo docente organizar el trabajo de planificación y diseño del Proyecto Formativo a desarrollar durante el siguiente curso.

## 5.3. La Organización del trabajo y el equipo docente

El Plan de Trabajo formulado a finales del curso 2001/02, establecía tres estructuras para el desarrollo del trabajo durante el curso 2002/03:

- En primer lugar, el Equipo Docente del Departamento que estaría coordinado conjuntamente por el Jefe de Departamento y el Coordinador de Innovación (nombrado a este efecto), los cuáles actuarían como enlace con el Vicerrectorado de Innovación y el ICE. En el Departamento residiría la capacidad de aprobación de los diversos trabajos y documentos generados en los equipos de trabajo.
- Se formaron, por otra parte, cuatro Equipos de Áreas Temáticas, que englobaban las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación desde una perspectiva multidisciplinar que pretendía trascender las habituales área de conocimiento para posibilitar tanto una reflexión conjunta sobre los mapas de competencias como la posterior iniciativa de acometer experiencias transversales interdisciplinares en el planteamiento de las estrategias metodológicas. Las Áreas establecidas fueron: Área Fundamentadora (que englobaba a 13 asignaturas); Didáctica, Organización e Innovación (que reunía 14 asignaturas); Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (que incluía 7 asignaturas); y Contextos e Intervención Social (que reunía 8 asignaturas). Cada equipo de Área tenía a su frente

la figura de un Coordinador de Área, responsable de la Coordinación con las estructuras restantes.

- Paralelamente, se creaba la estructura de los Equipos de Curso, integrados por todos los profesores que imparten docencia en un mismo curso coordinados por el Tutor de curso. Inicialmente esta estructura trabajaría, en la fase de diseño del nuevo Proyecto Formativo, a continuación de los Equipos de Área para contrastar tanto los tiempos y cargas de trabajo del alumno, como la secuenciación del desarrollo de competencias a lo largo de la titulación. Posteriormente, y ya en la Fase de Implantación de la Innovación, sería la estructura central para la coordinación del trabajo docente y el seguimiento de los alumnos.

#### 5.4. La Coordinación de Áreas y la elaboración de los nuevos Programas

Para el desarrollo del nuevo Proyecto Formativo se trabajó en primer lugar desde la Coordinación de Áreas Temáticas, siguiendo el siguiente proceso:

1. Cada profesor reflexionaba inicialmente sobre la contribución de sus asignaturas al desarrollo del perfil académico-profesional de la titulación en términos de los conocimientos, competencias, actitudes y valores que se trabajan. El Coordinador integra y difunde este análisis (mediante la carpeta compartida del Área) y se mantiene una reunión en la que se revisa el trabajo y se toman decisiones a tener en cuenta para la elaboración de los respectivos programas.

2. Con los resultados de la reflexión de las Áreas se mantienen diversas reuniones de los Coordinadores de Área, junto al jefe de Departamento, el Coordinador de Innovación y el Vicerrector de Innovación para establecer el nuevo Modelo (formato, contenidos y directrices) para el rediseño de los Programas de las Asignaturas. Este trabajo se concluye en el primer trimestre del curso 2002/03. Los nuevos Programas contendrán los siguientes apartados:

- *Descripción de la Asignatura:* Nombre, Titulación y curso, Tipo, Profesor; Número de créditos, actuales y equivalencia en ETCS, especificando las horas de trabajo correspondientes al profesor y a los alumnos.
- *Justificación:* contribución de la asignatura al desarrollo del perfil académico-profesional de la titulación.
- *Prerrequisitos:* competencias, conocimientos, habilidades y/o actitudes previas requeridas para el adecuado seguimiento de la asignatura.
- *Objetivos* que se persiguen.
- *Competencias Generales y Profesionales Específicas* trabajadas.
- *Actitudes y Valores.*
- *Contenidos conceptuales.*
- *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.*
- *Sistema de Evaluación.*
- *Documentación básica* de referencia.

3. Cada profesor elabora los nuevos Programas de sus asignaturas y los remite de nuevo al Coordinador de Área. Los programas se difunden a través de la carpeta compartida y son analizados por todos los profesores del Equipo de Área. El Coordinador elabora la síntesis de las competencias trabajadas desde el Área y la distribuye.

4. Se reúne el Equipo de Área para analizar el Mapa de Competencias del Área. Se toman decisiones colegiadas y se asumen compromisos, tanto a nivel del Mapa de Competencias del Área como de los Programas específicos de las asignaturas. Se elabora un Informe con las conclusiones que se remite al jefe de Departamento y Coordinador de Innovación. Este trabajo se desarrolla durante el segundo trimestre del curso 2002/03.
5. El Jefe de Departamento y el Coordinador de Innovación integran las conclusiones de las Áreas y elaboran un documento que sintetiza el Mapa de Competencias resultante, las contribuciones de cada Área al desarrollo del Perfil, así como las lagunas detectadas. Este Informe es difundido entre el Equipo Docente del Departamento, y será después trabajado más pormenorizadamente en los equipos de Curso. Este trabajo se desarrolla paralelamente a la Coordinación de Área durante el tercer trimestre del curso 2002/03.

### **5.5. El Trabajo de los Alumnos y la Coordinación de Cursos**

Al inicio del Curso 2002/03 la jefatura de Departamento presentó una Propuesta de traducción de los créditos actuales a ECTS, que planteaba:

- La traducción general de créditos de cada asignatura a ECTS y los tiempos equivalentes de trabajo del profesor y de los alumnos.
- Una distribución aproximada que, con carácter estimativo, establecía para cada curso los porcentajes máximos y mínimos de trabajo presencial en relación al tiempo total de trabajo del alumno, con una disminución progresiva de la presencialidad y un incremento gradual del trabajo autónomo a lo largo de los cuatro cursos.

A pesar de la controversia surgida en torno a la segunda parte de la propuesta, se acordó tomarla como referencia con el compromiso por parte de los profesores de realizar un cálculo pormenorizado de la distribución de tiempos de trabajo del alumno cuando se empezara a trabajar sobre los nuevos programas.

Asimismo se acordó que, con carácter general y para la mayoría de las asignaturas, se cedería una de las horas semanales hasta entonces presenciales para promover la filosofía del aprendizaje autónomo en alumnos y profesores, al tiempo que facilitar previsiones horarias que lo posibilitaran. Ello permitió liberar de clases presenciales las mañanas de los miércoles y reservarlas, de cara a los profesores para las reuniones de coordinación (en la primera parte de la mañana) y las tutorías con los alumnos (en las segundas horas), y para el desarrollo de trabajos grupales entre los alumnos.

Así, a partir del segundo trimestre del curso 2002/03, al tiempo que se diseñaban los nuevos Programas cada profesor describía detalladamente el Plan de Actividades previsto (con descripción del tipo de actividad, tiempos estimados y fechas de realización), de tal manera que posteriormente se sintetizaba la distribución del Tiempo de Trabajo del Alumno en:

- Horas Presenciales: distinguiendo las dedicadas a Exposición y las dedicadas a otras actividades Prácticas.
- Horas de Trabajo No Presencial: distinguiendo por bloques el tipo de Actividades (tales como: lecturas, búsqueda de información, actividades personales, reuniones de trabajo en grupo, asistencia a tutorías, preparación del examen, realización del examen, etc), y especificando si se trataba de actividades individuales o grupales.

Con este Plan y Síntesis del trabajo de cada asignatura, durante el último trimestre del curso 2002/03 se reunieron los Equipos de Curso para coordinar y ajustar la carga de trabajo de los alumnos, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- en ningún caso se podía exceder: el tiempo total previsto para cada asignatura, el tiempo presencial, ni el dedicado a la exposición (el cuál tendía ya de hecho a estar por debajo de lo previsto);
  - equilibrar el tipo de agrupamiento que requerían las actividades, de forma que se desarrollara tanto la responsabilidad personal como grupal;
  - analizar la variedad y calidad del tipo de actividades y trabajos requeridos;
  - controlar la distribución adecuada de los requisitos en el calendario a lo largo del semestre, de tal modo que no se produjeran "cuellos de botella";
- 5.4. • sopesar los límites de tiempo requeridos para la preparación de exámenes, así como el porcentaje de la calificación dependiente del mismo, al objeto de que el sistema de evaluación y calificación no contraviniera la metodología de trabajo y las estrategias didácticas, y fuera acorde al principio de evaluación continua y acumulativa.

Como resultado de esta coordinación se tomaron decisiones colegiadas, cuyo cumplimiento asumía todo el equipo docente; las cuáles preveían ser revisadas durante el curso 2003/04, a medida que el plan de trabajo fuera desarrollado y se detectaran eventuales desajustes o nuevas necesidades.

En la Coordinación de Cursos también se expuso el Mapa de Competencias resultante para cada curso a partir de las Coordinaciones de Área, si bien la premura de tiempo no permitió ya un mayor ajuste del mismo. Se acordó, no obstante, el compromiso del profesorado de trabajar y evaluar sistemáticamente aquellas competencias que se habían detallado en los programas, y ajustar a lo largo del curso con mayor profundidad la coordinación de este trabajo en cada curso. Sin embargo, posteriormente, éste fue un trabajo que se coordinó de forma muy sistemática en el 1º curso durante su implantación, pero en menor medida en el 2º curso.

## 5.6. La incorporación de las NTIC y la Plataforma ALUD

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a la enseñanza en las titulaciones ha sido uno de los Proyectos centrales impulsados desde el Vicerrectorado de Innovación dentro del Plan estratégico, y explícitamente contemplado en el Marco Pedagógico, proponiendo una estrategia de ciclos de aprendizaje que se adaptara con versatilidad a modalidades de enseñanza con distintos grados de presencialidad. Con este fin, la Universidad ha diseñado y experimentado durante varios años una Plataforma propia (ALUD, Aprendizaje en Línea Universidad de Deusto) que posibilite su uso como herramienta didáctica.

En este contexto de Innovación se entiende que la plataforma no hace desaparecer la presencialidad ni el rol del profesor; sino que constituye una herramienta de apoyo, un instrumento que nos va a permitir alcanzar los objetivos de la innovación, en lo que se refiere a reforzar el trabajo autónomo del alumno y los nuevos roles docentes. Para ello, la plataforma ha sido adaptada tanto para contener los materiales didácticos de las asignaturas (nuevos programas, unidades didácticas con sus ciclos de aprendizaje, las guías didácticas, y otras informaciones adicionales), como para vehicular y promover la comunicación entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos (mediante espacios para las tutorías, portafolios, foros, chats, agendas y tableros de anuncios, etc.).

En este sentido, el Departamento de Pedagogía adoptó el compromiso de utilizar la plataforma para el desarrollo de las asignaturas, así como de editar en la plataforma al menos un

50% de los materiales didácticos (que llegaría a un 100% en algunas de las asignaturas). El vicerrectorado de Innovación asumió, por su parte, la adecuada dotación de ordenadores portátiles a los profesores, y de instalaciones y equipos a las aulas de innovación.

Por otra parte, se facilitó también la gestión de la financiación para la adquisición de los equipos a los alumnos, así como la prestación de los necesarios servicios de administración y adaptación a la plataforma. Los alumnos recibieron también una formación inicial previa al inicio del curso para familiarizarse con el manejo del entorno, así como para comprender su sentido y utilidad didáctica.

### **5.7. La puesta en marcha en el Primer Ciclo**

Durante el curso 2003/04 se ha implantado ya el Plan Experimental de Innovación en el 1º y 2º curso de la Titulación. De forma previa al inicio de las clases en Septiembre se desarrollaron, durante una semana, sesiones de presentación y formación con los alumnos para que conocieran y comprendieran el sentido y elementos claves de la innovación y se familiarizaran con los nuevos requisitos de su proceso formativo.

En las sesiones iniciales de cada asignatura, los profesores presentaron sus nuevos programas a los alumnos haciendo especial incidencia en aquellos aspectos clave pretendidos con la innovación y/o especialmente novedosos desde sus anteriores prácticas y hábitos de trabajo: la metodología de aprendizaje centrado en el alumno; el perfil profesional como referente del trabajo en las asignaturas; la importancia del desarrollo de competencias, valores y actitudes; las implicaciones para la organización de su tiempo de trabajo en el aula y fuera del aula; el empleo que se iba a hacer de la plataforma, etc.

Por otra parte, el nivel de coordinación desarrollado en el equipo docente, tanto a nivel de Departamento como fundamentalmente de Equipo de Curso, se ha incrementado de forma muy notable en relación a los cursos anteriores. Esta coordinación ha llegado a niveles muy concretos de la práctica del aula no coordinados anteriormente: trabajos y tiempos de los alumnos; metodologías e intercambio de actividades; competencias trabajadas, estrategias desarrolladas para ello y sistemas de evaluación; experiencias en el empleo de la plataforma; problemáticas surgidas a nivel metodológico, en los tiempos, en el empleo de la plataforma, en los grupos, con alumnos particulares, etc. Estas reflexiones e intercambios se han ido plasmando en una toma de decisiones para reorientar la actuación en el aula.

## **6. CONCLUSIONES: BALANCE Y PERSPECTIVAS**

Formularemos, a modo provisional, algunas conclusiones preliminares, a la espera de realizar una revisión más pausada y sistemática en el departamento respecto a los logros obtenidos y los reajustes necesarios para la consolidación y mejora de la experiencia:

1. El hecho de que la experiencia de este departamento se haya desarrollado paralelamente a la gestación de los diversos documentos y directrices marco emanadas tanto a nivel europeo como institucional, e incluso en algunas ocasiones anticipándose a las mismas, ha hecho que en determinados momentos se hayan abordado tareas y cursos de acción desde una cierta desorientación inicial que ha promovido importantes procesos de reflexión, no sólo respecto a los productos pretendidos sino a los propios procesos de gestación y al sentido de los mismos. Esto nos ha obligado, en algunos casos, a tener que volver atrás sobre nuestros pasos, pero también ha contribuido, en otros, al desarrollo de reflexiones y debates en profundidad, de los que se han derivado decisiones y prácticas más sólidamente fundamentadas.

2. En el anterior sentido, la promulgación de los documentos y directrices marco ha facilitado en gran medida el desarrollo de nuestro trabajo, y han suscitado también importantes controversias en algunos casos, especialmente cuando se relacionaban con aspectos previamente trabajados desde el departamento; ratificando en otros la dirección anteriormente adoptada.
3. El trabajo sobre el Perfil Académico-Profesional de la Titulación de Pedagogía ha de ser revisado en profundidad, atendiendo al momento en que se realizó y a todas las directrices posteriormente surgidas.
4. El trabajo desarrollado tanto durante el proceso de planificación de la innovación como durante su primer año de aplicación ha contribuido de forma notable al desarrollo de estructuras y prácticas de coordinación entre el profesorado. Resulta ahora impensable abordar este proceso de innovación desde estructuras de coordinación que no trasciendan el ámbito de las asignaturas, e incluso de las áreas. Se valora, para ello, como fundamental el apoyo institucional tanto a las iniciativas de trabajo como desde la provisión de los recursos necesarios para viabilizar un proyecto de esta envergadura.
5. Las claves metodológicas aportadas para la innovación desde el espacio europeo y desde el marco pedagógico de nuestra universidad (el aprendizaje centrado en el alumno, el desarrollo de las competencias del perfil profesional como referente fundamental del trabajo en las asignaturas, y la organización del tiempo rentable de trabajo del alumno en la estructura ETCS) se han revelado factibles a la vez que potentes para promover la asunción de nuevos roles tanto por parte del profesorado como del alumnado.
6. Este nuevo enfoque de la enseñanza supone, al menos inicialmente, una sustancial cantidad de trabajo para los profesores y los equipos si se quiere realizar sin eludir la reflexión en profundidad y una significativa modificación de las anteriores concepciones y prácticas. Por ello, nos parece importante prever y gestionar adecuada y gradualmente los tiempos y espacios de trabajo del profesor y de los equipos para que la innovación tenga lugar. Sin embargo, tampoco pensamos que sea necesario prever y anticipar de antemano todos los requisitos y escenarios posibles, sino que más bien se trataría de una implantación gradual y progresiva, acompañada paralelamente de procesos de coordinación y revisión continua.
7. Los resultados observados por los profesores en los alumnos son altamente satisfactorios, tanto en lo que se refiere a la adaptación a las nuevas condiciones de trabajo de la innovación como en los resultados de aprendizaje obtenidos. Tras una expectante acogida inicial por parte de los alumnos, se considera fundamental la trasmisión de la confianza y entusiasmo por parte de los profesores. Los alumnos se han familiarizado y respondido adecuadamente a las nuevas metodologías de trabajo (incluido el manejo del entorno virtual). Se ha producido un notable desarrollo en la capacidad de trabajo autónomo por parte de los alumnos (especialmente en los del 2º curso). Los resultados académicos no han disminuido, sino que además se han trabajado y desarrollado nuevas competencias.
8. Se ha producido también una significativa modificación en las prácticas y sistemas de evaluación utilizados, en el sentido de favorecer una evaluación más continuada y acumulativa a lo largo del semestre así como de propiciar el empleo de técnicas e instrumentos más variados de recogida y registro de información para la evaluación. Ha disminuido también de forma significativa el peso proporcional atribuido a los exámenes en la calificación. Se han evaluado, además, por primera vez el desarrollo de competencias logrado por los alumnos.
9. Queda aún pendiente, a partir de la revisión del perfil académico-profesional, una mayor profundización en el mapa de competencias generales y específicas trabajadas en la titulación y la sistematización secuencial y coordinada de su desarrollo en los cursos,

asignaturas y áreas. Valoramos que lo realizado en este curso a este nivel ha tenido un carácter experimental y tentativo, aunque el balance resulta positivo. Será también fundamental a este respecto, la próxima aplicación del modelo de evaluación de competencias que se está desarrollando actualmente desde el Vicerrectorado de Innovación; estimamos que este modelo facilitará enormemente el trabajo de los profesores así como una evaluación coordinada del desarrollo competencial de los alumnos, tanto transversal como longitudinalmente.

10. Hemos llegado probablemente más cansados que otros años al final del curso, lo cuál no ha posibilitado realizar en este momento una reflexión en profundidad sobre la experiencia. Sin embargo, tanto las nuevas estructuras y prácticas de coordinación generadas como la incipiente cultura de colaboración, posibilitarán una nueva reflexión y la mejora de la experiencia de cara a su implantación en el 3º curso de la Titulación durante el próximo año académico.

11. Por otra parte, el nuevo Plan Estratégico presentado para el período 2004/07, reitera su apuesta y compromiso con la Innovación Pedagógica como factor clave de la calidad de la enseñanza; de hecho, nuevos Proyectos actualmente en gestación por parte del Vicerrectorado de Innovación y Calidad (tales como los relativos a la Evaluación de Competencias, o la Calidad del Proceso Docente) resultarán, sin duda, decisivos para seguir profundizando en la consolidación e institucionalización de la Innovación recién iniciada.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- AUZMENDI, E. (2003): "La Plataforma ALUD como soporte al Modelo Pedagógico de la UD". En Actas del Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación e ICE de la Universidad de Deusto.
- AUZMENDI, E., SOLABARRIETA, J. y VILLA, A. (2003): Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- BEZANILLA, M.J. (2003): "El Proyecto Tuning y las Competencias Específicas". En Actas del Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación e ICE de la Universidad de Deusto.
- COMUNICADO DE PRAGA (2001): <http://www.msmt.cz/Summit/Fcommunique.htm>
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998): <http://www.murst.it/progprop/autonomi/sorbona/sorbgb.htm>
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999): <http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologne1999/Bologna%20daclaration.htm>
- DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA (2001): Perfil Académico-Profesional de la Titulación de Pedagogía. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J. y DUQUE, J.C. (2003): "El Proceso de Convergencia Europea". En Actas del Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación e ICE de la Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MARÍN, J.A. (2003): "La implantación del sistema de créditos europeos en la facultad de Humanidades". En Actas del Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación e ICE de la Universidad de Deusto.

- MECD (2003): La integración del sistema universitario español en le espacio europeo de enseñanza superior. Documento Marco.
- POBLETE, M. (2003): "La enseñanza basada en competencias. Competencias generales". En Actas del Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación e ICE de la Universidad de Deusto.
- PROYECTO TUNING:  
<http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html>  
<http://www.relint.deusto.es/TuningProject>  
<http://www.let.rug.nl/TuningProject>
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2000): Plan Estratégico 2000-2003. Bilbao: Universidad de Deusto.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2001): Marco Pedagógico UD. Orientaciones generales. Bilbao: Universidad de Deusto.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2004): Plan Estratégico 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VILLA, A. (2003): "Presentación del Seminario", "Un modelo de Enseñanza-Aprendizaje para la innovación y la Convergencia Europea", En Actas del Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación e ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLA, A. (2004): "Evidencias de Innovación en el Sistema Universitario". Ponencia presentada en el III Symposium Iberoamericano de Innovación Metodológica Universitaria. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YÁNIZ, C. (2003): "Sistemas y Métodos de Aprendizaje". En Actas del Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación e ICE de la Universidad de Deusto.

## **Contribución 7: LA TRANSICIÓN DE LA UNIVERSIDAD AL ENTORNO LABORAL. ESTUDIO SOBRE DEMANDAS DE PERFILES PROFESIONALES VINCULADOS A LA LICENCIATURA DE HUMANIDADES\***

Mercé Jariot García (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

### **RESUMEN**

El estudio que presentamos pretende analizar los perfiles profesionales y la actividad formativa vinculados a la gestión cultural y a los licenciados en Humanidades. El diseño de la investigación responde a una metodología cualitativa basada en el análisis de las competencias y funciones del profesional de humanidades a partir de distintas fuentes de información: licenciados (UAB), empresarios del sector (donde se trabaja sobre una muestra representativa de cada uno de los posibles ámbitos profesionales) y expertos en el ámbito.

\* La presente aportación forma parte del estudio realizado durante 2002 por J. Gairín (Director), M. Jariot, M<sup>a</sup> Luisa Agudo, J. P. Cano, E. López y A.N. Sánchez para el Departament de Treball en el marco del programa de Planes