

Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES

CECILIA RUIZ

CONCHA MARTÍN

Universidad de Murcia

Resumen:

Los últimos años han supuesto un profundo cambio en la forma de concebir la docencia universitaria, sus fines y su estructura. No es fácil adaptarse en poco tiempo a un cambio de esta envergadura. En este artículo, se exponen en primer lugar los resultados de un estudio exploratorio sobre la percepción y las actitudes de los docentes ante la convergencia con Europa, y en un segundo lugar se hace referencia a un proyecto de innovación que se ha realizado en las Facultades de Química y Derecho de la Universidad de Murcia y que ha posibilitado la adaptación de un grupo de profesores al cambio.

Palabra Clave:

Espacio Europeo Educación Superior. Formación del profesorado. Proyectos de innovación. Actitudes del profesorado

Abstract:

Last years have supposed a deep change in the way of conceiving the university teaching, its goals and its structure. It is not easy to adapt in a little time to a change of this importance. In this article, there present the results of an exploratory study on the perception and the attitudes of the teachers to the Convergence to Europe, and in the second place its refers to a project of innovation that has been realized in the Schools of Chemistry and Law of the University of Murcia and that has made possible the adjustment of a group of teachers to the change.

Key Words:

European space for Higher Education. Teacher training. Project of innovation. Attitudes of the teachers.

Rèsumé:

Les années dernières ont supposé un changement profond à l'égard de concevoir l'enseignement d'université, son des fins et son la structure. Il n'est pas facile de s'adapter dans un peu de temps à un changement de cette importance. Dans cet article, sont là exposé d'abord les résultats d'une étude de recherches sur la perception et les attitudes des enseignants avant la Convergence par l'Europe et en second lieu on se réfère à un projet d'innovation qui a été comprise dans les École de Faculté de Chimie et la Loi de l'Université de Murcia et cela a fait possible l'ajustement d'un groupe d'enseignants au changement.

Mots essentiels:

Espace Européen d' Education Supérieure. Formation de profesorat. Projet d'innovation. Attitudes des enseignantns.

1. Introducción

La “*Declaración de Bolonia*” introducía por primera vez la idea de un “**espacio común europeo de educación superior**” y, en ella, se demanda una profunda reorganización y una mayor armonización de los sistemas europeos de educación superior. La asunción de esta idea implicaría no sólo una reforma en los programas y políticas de educación superior (Rakic, 2001), sino una homogeneización de los contenidos y metodologías empleadas por los docentes, como recoge en su propuesta el Proyecto Tuning (González, J. Y Wagenaar, R., 2003, p. 20).

Para que este proceso de cambio sea una realidad, el profesorado debe asumir esta responsabilidad, y para ello debe estar preparado para el cambio. Sáenz (1990), en uno de sus estudios detecta una serie de factores clave que aseguran la aceptación del cambio. Estos factores son los siguientes: apoyo institucional, confianza en la propia habilidad del profesor, formación específica y cursos de perfeccionamiento, intercambio de responsabilidades y comunicación entre los profesores, participación en la toma de decisiones. De igual forma, los trabajos de Center y Ward (1987) revelan que la formación es un factor determinante en la formación de actitudes positivas; Marchesi (1999) considera que la confianza del profesor en la realización de su tarea es una de las variables en la génesis de actitudes positivas hacia la misma.

Este proceso supone una oportunidad de transformar el modelo tradicional de enseñanza que está presente en la Universidad española, en un modelo que se centre en el aprendizaje y en el aprender a aprender con la posibilidad de ser utilizado a lo largo de toda la vida.

Los profesores deberán asumir el nuevo modelo educativo que supone la Convergencia Europea y formarse en él. Esta formación necesariamente implicará el desarrollo de un nuevo perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a lo que actualmente tenemos. La formación supondrá, como señala De la Cruz (2004) entender al profesor como facilitador del aprendizaje del alumno; como mediador entre la asignatura y los estudiantes que son los que en definitiva construirán su propio conocimiento; como tutor personal, profesional y académico, con nuevas funciones de orientador y guía, creador y gestor de las condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje del alumno, como certificador de los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias adquiridas por los estudiantes.

Por todo ello, entendemos que el factor clave para acometer esta reforma con éxito es el profesorado universitario. La formación de los docentes universitarios y su actitud ante la reforma son fundamentales a la hora de afrontar este cambio.

Este trabajo pretende en primer término exponer el nivel de preparación que mostraba el profesorado universitario ante esta reforma y sus necesidades de formación a partir de un estudio realizado por Martín y Ruiz (2004) y en segundo término presentar una acción de innovación educativa realizada en algunas Facultades de la Universidad de Murcia para adecuarse a la metodología convergente.

Los objetivos específicos del trabajo son:

- Mostrar el nivel de formación del profesorado universitario español cuando se inició el proceso de sensibilización y formación de nuestra Universidad.
- Indicar las necesidades de formación autopercibidas del profesorado
- Diseñar las guías docentes adaptadas al nuevo modelo educativo
- Incorporar de las TIC's a las unidades didácticas establecidas

2. Metodología de la investigación

Los datos sobre el nivel de formación y sus necesidades de formación se recogieron a través de un cuestionario construido *ad hoc* que se validó por el procedimiento de jueces.

2.1 Procedimiento

Para dar a conocer el estudio que deseábamos realizar, así como recabar la participación del profesorado, se envió una carta explicativa, por correo electrónico, a los responsables académicos (Vicerrectores y/o Directores de las Unidades de Calidad) de todas las Universidades españolas, solicitando que se remitiera al PDI de sus respectivas Universidades pidiendo su colaboración para contestar el cuestionario que se había elaborado para este fin.

Las cartas se remitieron a través del Servicio de Relaciones Internacionales de la Universidad de Murcia.

2.2 Instrumento

El cuestionario se validó por el procedimiento de jueces con el fin de establecer los contenidos y la redacción definitiva. Una vez incorporadas algunas sugerencias y modificados algunos ítems, el cuestionario se convirtió en definitivo con un total de 20 preguntas. La estructura del instrumento consta de 4 grandes apartados:

- a. El primer apartado (con 6 ítems) se refiere a los datos de identificación del profesor.
- b. El segundo (con 16 ítems), indaga en los conocimientos que el profesor tiene sobre distintos aspectos relacionados con la Convergencia Europea. Estos datos nos permitirán conocer el nivel de formación e información que posee el profesorado universitario.
- c. El tercer apartado (con 3 ítems) pretende conocer la repercusión que el nuevo planteamiento puede tener en la práctica profesional del docente.
- d. El último apartado (con 1 ítem que incluye tres grandes subapartados) recoge posibles necesidades de formación del profesor para afrontar la reforma.

El cuestionario se colgó en la página Web de la Unidad de Calidad de la Universidad de Murcia y el profesorado podía entrar fácilmente en la URL para contestarlo y reenviarlo de forma anónima.

Es importante señalar que el estudio se llevó a cabo en el año 2004

2.3 Análisis de la muestra

Participaron en el estudio un total de 1.670 profesores de 34 universidades diferentes. Si bien esta muestra no es significativa, en términos estadísticos, del total de la población de profesores universitarios españoles, podemos decir que se trata de un número suficientemente amplio como para garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos. La estratificación de la muestra en función de las variables de identificación obtenida garantiza, asimismo, la generabilidad de los análisis.

a) Distribución por sexo

Según los datos del INE, el profesorado de la Universidad española en 2004 ascendía a 93.067 docentes, de los cuales 36.306 son mujeres, lo que representa el 39,01% de la población. Nuestra muestra respeta la distribución de la población general: 39% de mujeres y 61% de varones.

b) Participación por áreas de conocimiento

Para realizar un tratamiento más adecuado de los datos se han agrupado las distintas Facultades y Centros en los cuatro grandes grupos de Áreas que recoge el catálogo de Títulos Universitarios Oficiales creado por el Real Decreto 1497/1987 (BOE 17 de noviembre de 1987). En nuestro trabajo la participación por áreas de conocimiento se distribuyó como sigue: Ciencias Experimentales y de la Salud tuvo una participación de un 25,78%, Ciencias Sociales y Jurídicas (32%), Enseñanzas Técnicas (30,73%) y Humanidades (11,49%).

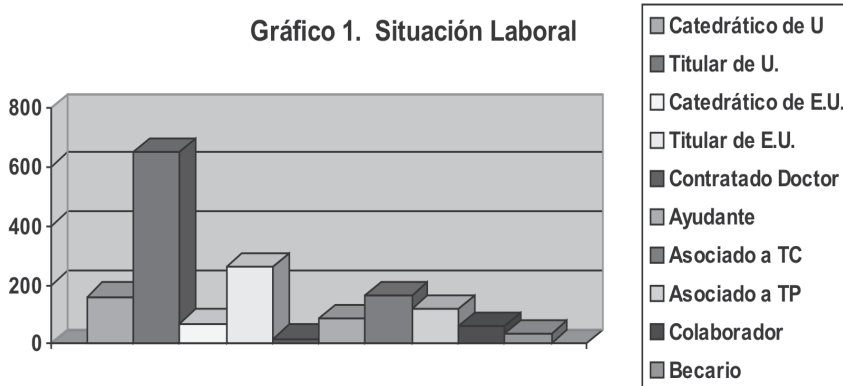
El escaso número de encuestas recibidas del área del Humanidades no es debido a que el número de profesores sea menor que el del resto de áreas, muy al contrario. Este dato permite suponer que posiblemente el profesorado del área de humanidades estuviese menos interesado en el tema. También es posible que la problemática que surgió en esta área con la realización de los libros blancos de las titulaciones haya provocado una actitud negativa de este colectivo frente a la reforma.

c) Participación por edades

El análisis de nuestros datos revela que los profesores que más han participado han sido los situados en la franja de edad (21-40 años) con un 49,4%, los profesores de edades comprendidas entre 41-50 años han participado en un 41,5% y por el contrario, los profesores de edades superiores a 55 años han sido los menos participativos (9,1%), lo que nos hace suponer que quizá sean los profesores más jóvenes los más motivados en el proceso de Convergencia.

d) Participantes según categoría profesional

Las categorías de profesorado estudiadas en función de su situación laboral son las establecidas por la LOU: Catedrático de Universidad; Profesor Titular de Universidad, Catedrático de Escuela Universitaria; Profesor Titular de Escuela Universitaria; Ayudantes, -donde se incluyen a los Profesores ayudantes doctores, Profesor colaborador, Profesor contratado doctor-, Profesores Asociados a tiempo Completo y Profesores Asociados a tiempo parcial. También hemos incluido a los becarios, al entender que es una figura muy extendida en la Universidad Española, aunque el porcentaje de becarios que ha respondido ha sido muy escaso. En el gráfico siguiente podemos ver la participación por categorías profesional, constatando que los TU son los profesores que han respondido en mayor medida.



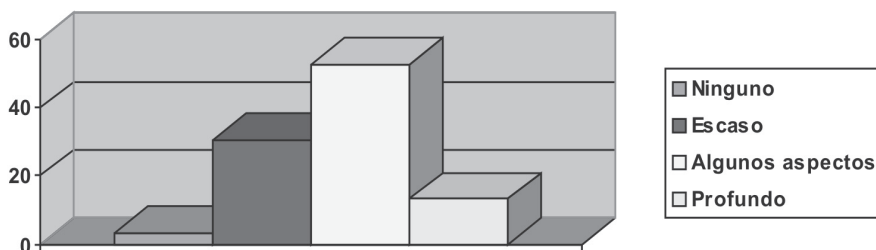
3. Análisis de los resultados.

3.1. Nivel de información y formación del profesorado en materia de Convergencia Europea

El nivel de información, hace referencia al conocimiento que los profesores consideraban tener sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Nuestros datos indican que un 30,53% de los docentes aseguraron tener un conocimiento escaso sobre el tema, un 3,22% no poseían ningún conocimiento sobre el EEES, un 53,01% afirman tener conocimiento sobre algunos aspectos de la Convergencia y tan sólo un 13,24% señalaron tener un conocimiento profundo del tema.

Lo que nos indica que la mayoría del profesorado encuestado reconocía que su nivel de información era escaso y sólo conocía algunos aspectos puntuales sobre los temas referentes a la Convergencia Europea.

Gráfico 2. Nivel de conocimiento sobre el EEES



En cuanto al conocimiento que los profesores tienen sobre los documentos que hacen referencia al EEES, la gran mayoría de los docentes parecía conocer la Declaración de Bolonia; sin embargo la frecuencia descendía preocupantemente en el conocimiento de documentos posteriores a éste, teniendo en cuenta que el 15,73% del total (263 sujetos) señalaban no conocer ninguno de los documentos básicos.

El nivel de desinformación seguía haciéndose patente cuando nos centrábamos en el conocimiento que los docentes manifestaban tener sobre la legislación española en relación al Espacio Común Europeo de Educación Superior. El 50,71% del profesorado desconocía que la L.O.U. en su Título XIII contempla la posibilidad de armonización con Europa.

En cuanto a qué aspectos se verán afectados con la Convergencia Europea, parece que el profesorado sí tenía más claro el alcance de la reforma como se presenta en la tabla I.

Tabla I. Reforma propuesta por la Convergencia Europea

	Porcentajes (no excluyentes)
Estructura del plan de estudios	31,8%
Adecuación de los perfiles profesionales	28,4%
Dedicación del profesorado a la docencia	13,2%
Internacionalización	23,6%
Otros	2,7%

Respecto al objetivo prioritario de la Convergencia, vemos que el 63,97% del profesorado señaló como primer objetivo armonizar los estudios en Europa, frente a un 35,12% que indicó que el objetivo fundamental en esta reforma es la homogeneización de estudios. Un pequeño porcentaje de sujetos no contestaron a esta pregunta, lo que nos indica que todavía existía un porcentaje de profesorado que no tenía claro el objetivo del EEES.

En cuanto al papel de la ANECA en el proceso de Convergencia con Europa, un 58,9% de los profesores la reconoció como evaluadora de titulaciones, lo cual, si bien es cierto, tiene que ver con los procesos de mejora de la calidad y no tanto con el proceso de armonización con Europa. Tan sólo un 29,7% señaló su rol de coordinadora del proyecto de titulaciones como atribución principal de la Agencia en torno a este tema.

La información sobre aspectos puntuales o concretos parece estar más

extendida. Así, el 85,08% de los docentes encuestados supieron que la fecha máxima de implantación de los nuevos títulos “convergentes” en la Universidad Española es el 2010.

Igualmente, el 67,02% del profesorado supo que los ECTS (*European Credit Transfer System*) son una valoración del volumen de trabajo total que realiza el alumno, lo que suponía un cambio en la concepción de la enseñanza universitaria. Pero no podemos perder de vista que casi el 23% no tiene claro este nuevo concepto del crédito.

Del mismo modo, un 80,39% de los docentes conocía igualmente la estructura de las titulaciones propuesta por la Convergencia (Estudios de grado-Master-Tesis doctoral)

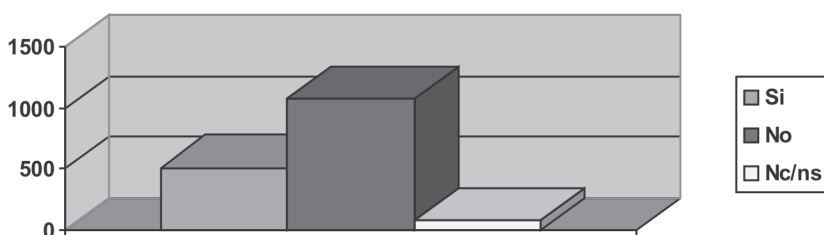
Sin embargo, nuestros datos reflejan que el 70% de los encuestados desconoce el proyecto Tuning (algo menos si contabilizamos los ns/nc)

Sobre las posibilidades de aplicar con éxito esta reforma consideramos que las tres últimas preguntas de este apartado fueron claves para acometer el diagnóstico de la situación real del profesorado español ante la misma.

La práctica totalidad del profesorado (99,48%) consideró que una reforma como ésta es posible en la Universidad española. Pero, si preguntamos sobre la información de que disponían para acometerla, la proporción se invierte: el 73,84% del profesorado considera que no existe suficiente información para llevar a cabo una reforma en la Universidad como la propuesta.

Por último, la muestra fue igualmente pesimista cuando se le preguntó si consideraba que el profesorado estaba preparado para afrontar la reforma. Como podemos observar en el gráfico 3, el 67,86% de los profesores no se consideraron preparados para afrontar la reforma que propugna la Convergencia Europea.

Gráfico 3. Preparación del profesorado para afrontar la Convergencia Europea

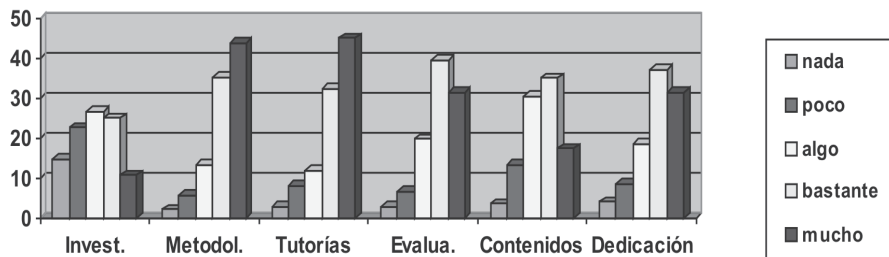


Respecto a las acciones necesarias para llevar a cabo la reforma vemos que el 78,3% del profesorado consideró la financiación una de las cuestiones prioritarias. El 73,7% consideró necesaria la formación sobre la Convergencia, el tiempo para afrontar la reforma fue importante para un 60,8% de los profesores y, por último, la información sobre el tema para otro alto porcentaje 55,6%.

3.2 Repercusión en la práctica profesional del docente

En cuanto a la valoración que los profesores realizaron sobre cómo se vería afectada su práctica docente tras el proceso de Convergencia Europea, los datos, con alguna salvedad, parecen bastantes ajustados a lo que se pretende.

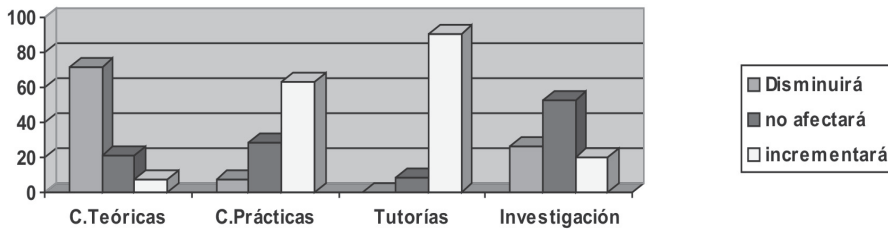
Gráfico 4. Implicación de la C.E. en la práctica profesional



Del gráfico 4 podemos deducir que la investigación será la parcela profesional que menos se verá afectada, seguida por los contenidos. A juicio del profesorado, las dos áreas en las que la Convergencia tendrá una mayor repercusión, serán las relativas a la metodología docente y a las tutorías, lo que lleva a considerar también el tiempo de dedicación como algo que necesariamente cambiará.

Los docentes son conscientes de que esta reforma alterará el tiempo de dedicación del profesor a algunas de sus tareas de la siguiente forma:

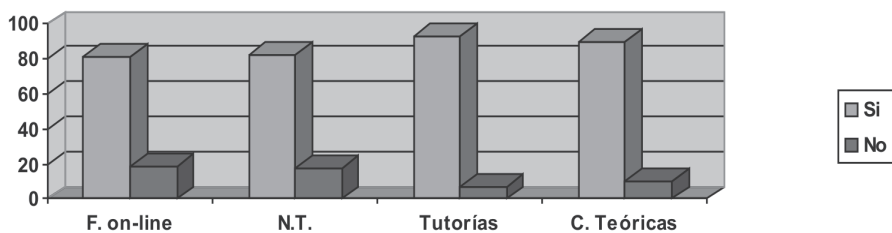
Gráfico 5. Dedicación del profesor para afrontar la C.E.



Es decir, los profesores de la muestra poseen una idea ajustada de lo que puede suponer para su dedicación a las distintas tareas el nuevo planteamiento de la Convergencia. Esto es, un gran incremento de su dedicación a las tutorías, así como una mayor insistencia en las clases prácticas de las asignaturas en detrimento de las clases teóricas

En cuanto a la introducción de innovaciones educativas, parece que el profesorado tiene claro las exigencias novedosas que esta reforma impondrá y que podemos ver en el gráfico siguiente:

Gráfico 6. Convergencia Europea e innovación educativa



3.3 Necesidades de formación del profesor

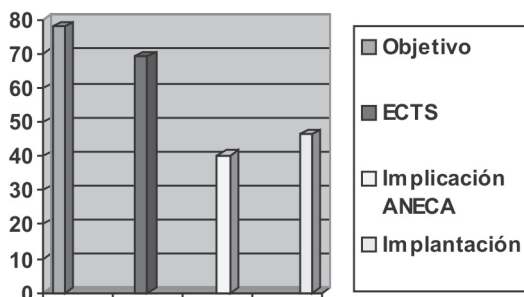
Ante la demanda de formación e información que hemos detectado entre el profesorado, resulta interesante plantearse en qué cuestiones son en las que los docentes centran más sus necesidades de formación inmediata.

Este último apartado es en sí mismo de naturaleza más cualitativa aunque para simplificar el análisis de los resultados hayamos intentado cuantificar las respuestas dentro de los siguientes apartados.

3.3.1. En torno al Proceso de Convergencia

El siguiente gráfico pone en evidencia que todavía existe un buen número de profesores que demandan información sobre los objetivos o metas de la reforma (78%), sobre el conocimiento de los ECTS y su implantación (68,9%), el papel de la ANECA (40,2%) y por ultimo el tiempo de implantación del proceso (46,3).

Gráfico 7. Demandas de formación

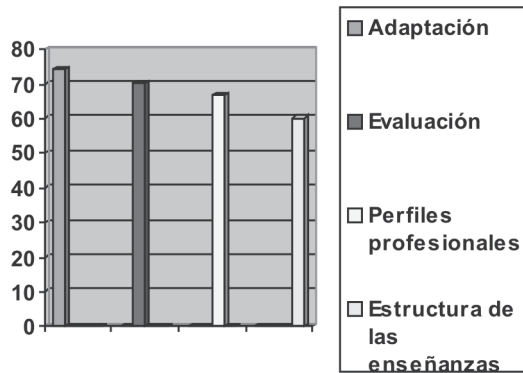


3.3.2. Cambios en la Universidad Española

Este apartado suscita grandes demandas en cuestiones incluso burocráticas que deberían estar resueltas en la Universidad a estas alturas del proceso, pero ante las cuales los profesores siguen sintiéndose inseguros.

Como podemos ver en el gráfico 8, un 74,3% de los profesores encuestados demandan formación sobre la adaptación de las enseñanzas y los títulos oficiales; un 70,2% de los docentes requieren formación sobre los procesos de evaluación, certificación y acreditación; un 66,8% sobre la implicación de los perfiles profesionales; y, por último, un 60,2% sobre que estructura van a tener las enseñanzas universitarias.

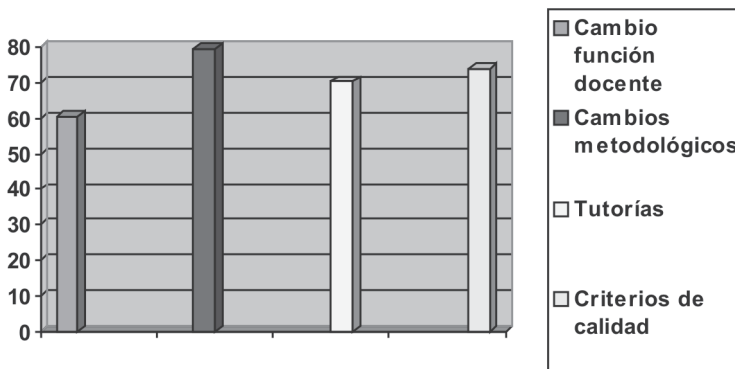
Gráfico 8. Demandas de formación



3.3.3. Función docente

Las demandas del profesorado en este sentido son elevadas, principalmente de índole metodológico, (79,7%) muy asociado a los nuevos criterios de calidad docente (74%), aunque no deja de ser importante la solicitud de formación sobre la nueva orientación que deberán tener las tutorías en la Convergencia Europea (70,4%).

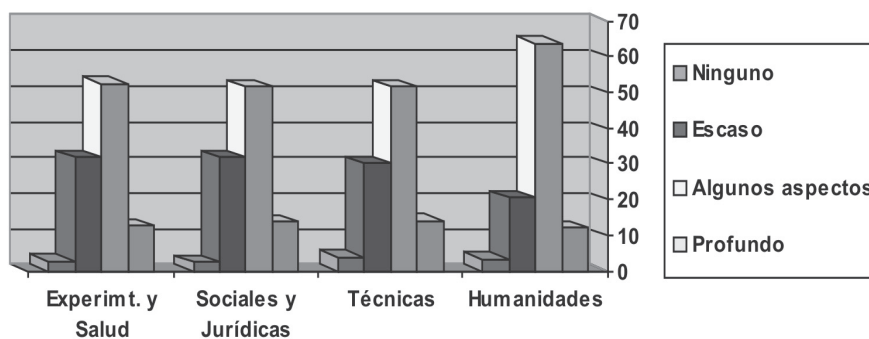
Gráfico 9. Cambios función docente



4. Análisis por áreas

Teniendo en cuenta las grandes áreas antes señaladas en la descripción muestral podemos observar una pequeña diferencia en cuanto al nivel de conocimientos que el Área de Humanidades presenta sobre la Convergencia Europea en comparación con el resto de las áreas, pues su conocimiento es ligeramente superior al resto de las otras.

Gráfico 10. Análisis por áreas



Nos sorprende, el conocimiento dispar que el profesorado de las distintas áreas tiene sobre los ECTS, especialmente porque los menos informados parecen ser los profesores del área de Humanidades que son, por otra parte, los que manifiestan conocer mejor el proceso de Convergencia con Europa. Respecto al nuevo sistema de créditos son los docentes del área de Enseñanzas Técnicas los que mejor lo conocen, aunque con muy poca diferencia del profesorado de CC. Experimentales y de la Salud.

Respecto al Proyecto Tuning, sorprende que de nuevo sean los docentes del área de CC. Experimentales y de la Salud los que mejor lo conozcan. Posiblemente se deba a que el Proyecto Tuning se desarrolló en principio en las áreas experimentales.

Especialmente significativos son los datos sobre el profesorado para afrontar la reforma. Todas las áreas sin excepción consideran que no, aunque resulte curioso que la puntuación más baja en este sentido sea

de los que se reconocen como menos formados (CC. Experimentales y de la Salud)

Sin embargo, sí son muy llamativas las variaciones respecto a la innovación educativa que acarreará la reforma según las áreas, que están muy ligadas a sus necesidades de formación:

- Formación on-line. Lógicamente, el área de Enseñanzas Técnicas no considera en igual medida que el resto de las áreas que la reforma impondrá una innovación en este sentido; posiblemente porque debido a su propia formación ya utiliza esta metodología. El resto de las áreas en un porcentaje cercano al 81% que la formación on-line será una de las innovaciones que se impondrán.
- Nuevos recursos telemáticos. Obtenemos resultados similares a los anteriores posiblemente por idénticas razones.

5. Innovación docente

Una vez constatada la situación del profesorado ante la Convergencia Europea consideramos necesario realizar algunas acciones dirigidas a la formación e implicación del profesorado para conseguir un cambio con garantías de éxito. Entendemos que en este proceso, como hemos señalado al principio, el componente más importante es el profesor, su formación y su actitud de cambio y colaboración.

Con este fin planteamos un proyecto de innovación educativa que vinculara a los profesores y que asegurara su participación.

En un primer momento contactamos con profesores de Químicas y Derecho que conocíamos su interés en la reforma y su inquietud por la calidad y mejora de la docencia. Iniciamos el proyecto con un pequeño grupo de docentes al que se fueron incorporando más a medida que se desarrollaba la experiencia, hasta conseguir vincular a un número significativo de profesores de la Facultad. Los grupos contaban con tres asesores psicopedagógicos.

El objetivo de estos proyectos de innovación ha sido desarrollar las guías docentes de las asignaturas según los criterios expuestos en los libros blancos de las distintas titulaciones implicadas (en Derecho al no tener el Libro Blanco, se utilizaron otras fuentes análogas).

Paralelo a este objetivo se ha programado realizar una formación in-

dividualizada, contextualizada y coherente con el modelo didáctico que pretendemos llevar a cabo, precisamente para dar respuesta a todas las demandas de formación que el grupo planteaba.

Las guías docentes serán el eje sobre el que se articulará la docencia, por ello resulta fundamental su preparación. Las guías de la titulación nos obligarán a una coordinación a la que la Universidad española está poco acostumbrada por su errónea interpretación de la libertad de cátedra. La importancia del trabajo autorregulado de los alumnos nos obligará a darle una nueva orientación a las tutorías y el aprendizaje basado en competencias a implementar nuevas metodologías docentes que nos ayuden a conseguir nuestros objetivos. Las TIC's pueden ser una herramienta de gran utilidad si sabemos ponerlas al servicio de un modelo educativo y no pretender que sean en sí mismas el modelo educativo que buscamos.

La experiencia que hemos realizado ha sido fructífera. Hemos conseguido, a partir de un pequeño grupo de profesores, ir incorporando a un numeroso grupo de docentes de todas las áreas físico-químicas implicadas en las titulaciones de la Facultad de Química, y no sólo desarrollar las guías docentes sino incorporar algunas innovaciones metodológicas. Además hemos conseguido la incorporación de las TIC's en la enseñanza superior en una Facultad que tradicionalmente se resistía a ello. El cambio, la reforma, es posible si trabajamos en ella y si las políticas educativas regionales y nacionales apuestan por ella. No podemos olvidar que en las reformas educativas vividas en nuestro país un porcentaje alto de fracaso ha sido producto de la escasa financiación.

Una vez hecho esto se han desarrollado las unidades didácticas intentando incorporar las TIC's como una solución a la individualización de la enseñanza y a la orientación para el aprendizaje autorregulado del alumno tan estrechamente ligada al EEES.

Se pretendía, por tanto, desde una perspectiva socio-constructivista, crear ambientes centrados en los estudiantes y apoyados en las TIC's, que reforzaran los procesos reflexivos y experienciales centrandó la actividad formativa más en el análisis de la realidad y la construcción personal de conocimientos que en la memorización.

Los beneficios potenciales que entendíamos podían tener las TIC's para nuestros alumnos eran:

- Las actividades se presentan contextualizadas
- El papel del estudiante es activo

- Favorece el aprender a aprender y las habilidades metacognitivas.
- Facilitan el desarrollo de nuevas modalidades organizativas
- Aumenta las posibilidades de interacción con materiales, compañeros y profesores
- Se utilizan como: fuente de información, instrumento para realizar trabajos, canal de comunicación y como instrumento cognitivo

Para el desarrollo de las guías docentes se elaboraron algunas herramientas para ayudar al profesorado en el proceso:

- una hoja de cálculo para contabilizar el volumen de trabajo del alumno,
- una tabla de competencias siguiendo el modelo del proyecto Tuning, donde se pudiera señalar el nivel de desarrollo al que se va a trabajar y que simultáneamente permitiese un análisis rápido de la inclusión de todas las competencias en la titulación.
- Un modelo de guía docente con un diseño gráfico que fuera amable para trabajar con él a través de la red y que permitiese hipervínculos a todas las unidades didácticas, actividades de aprendizaje, materiales y recursos
- una guía de recursos y materiales didácticos on-line ordenados temáticamente.

El desarrollo de las guías docentes, ha generado un nivel de planificación de la enseñanza que permite un nivel de innovación metodológica muy superior a la que venía siendo habitual en estas Facultades. Por ejemplo, las tutorías se dotan de contenido, de forma que el profesor puede preparar un pequeño ejercicio que los alumnos realizan on-line, cuya corrección automática recoge el profesor y que permite dedicar la tutoría a corregir los conocimientos erróneos que los alumnos pudieran haber desarrollado.

Lógicamente, la evaluación se realiza en torno a las competencias que hay que conseguir y no en referencia a los contenidos aprendidos por los alumnos.

6. Conclusiones

Aunque en los últimos años la literatura científica sobre la calidad en

las universidades y el proceso de convergencia o la internacionalización de la universidad española ha experimentado un crecimiento muy notable, sin embargo, son pocos los estudios experimentales serios que se han realizado intentando llevar a cabo un diagnóstico de la situación, explorar los puntos críticos o poner de relieve las necesidades de la universidad ante la reforma. En este punto debemos citar el estudio de Valcárcel y otros (2003) que pone de manifiesto la percepción que los responsables universitarios tienen sobre la preparación del profesorado ante la Convergencia.

a) El primer dato llamativo que nos encontramos es la escasa formación del profesorado en materia de Convergencia Europea. Aún existiendo algunas diferencias apreciables por áreas o por tipo de universidad (Pública o Privada), las carencias formativas siguen siendo importantes. Este aspecto se hace tanto más grave si tenemos en cuenta lo que se ha dicho antes en el estudio de Valcarcel y otros (2003).

Es importante señalar que una de las acciones inmediatas que la Universidad española debería acometer sería la formación del profesorado. En este sentido la ANECA parece haber visto la necesidad de plantear la evaluación de los planes de formación para el profesorado que tienen la Universidades, ello dará una mayor consistencia a estos procesos formativos y obligará a las Universidades a sistematizar esta labor. El proyecto de innovación realizado en las Facultades de Química y Derecho se ha llevado a cabo planteando la formación a medida que se detectaban las necesidades.

b) Aún sin conocer realmente el proceso, los docentes son bastante conscientes de los cambios que se pretenden, aunque se manifiestan poco preparados para ellos. En este sentido consideramos importante trabajar las actitudes del profesorado ante las innovaciones. La resistencia al cambio es un factor que hay que cuidar y se deberían estudiar los incentivos que se pretenden aplicar en la carrera docente para conseguir la máxima implicación del profesorado. En nuestros proyectos de innovación, hemos constatado que las actitudes del profesorado cambian a medida que constatan que su implicación en dichos proyectos tiene una repercusión positiva sobre su práctica docente y por tanto, sobre el aprendizaje real de sus alumnos.

c) Como consecuencia de esto, y teniendo en cuenta que una bue-

na parte del profesorado demanda formación metodológica y se compromete cuanto se establecen grupos de trabajo serios dentro de sus propios Centros, creemos que el modelo de formación generalista que muchas Universidades han seguido hasta ahora está agotado. En su caso, proponemos sustituirlos por grupos de trabajo contextualizados que con un asesor psico-pedagógico puedan ir reflexionando e implementando nuevas metodologías docentes como la que hemos propuesto.

7. Bibliografía

- ANECA (2004) El sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: ANECA.
- Attali, J. et al. (1998) "Pour un modèle européen d'enseignement supérieur". Informe de la Comisión Europea.
- Baume, C. & Baume, D. (2001) "Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios". Boletín de la RED-U, 1, pp. 5-13.
- De la Cruz, A. (2004) "El proceso de Convergencia Europeo: Ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes" Curso impartido en el ICE. Universidad de Murcia.
- De Miguel, M.(1998) "La Reforma Pedagógica: Una cuestión pendiente en la Reforma Universitaria, en Política y Reforma Universitaria". De Luxan, J.M. (ed.). Editorial Cedecs.
- Gibbs, G. (1995) "The relationship between quality in research and quality in teaching". Quality in Higher Education, 1 (2).
- Gonzalez, J. Y Wagenaar, R. (2003) Tuning Educational structures in Europe. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Martín, C. y Ruiz, C. (2005) Conocimiento del profesorado universitario sobre la construcción del Espacio Común Europeo de Educación Superior: posibles líneas de intervención para su formación. Documento Científico Restringido. Universidad de Murcia.
- MECD (2003) La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento Marco. Madrid: MECD.
- Michavila, F. Y Calvo, B. (2000) La Universidad Española hacia Europa. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Pulido, A., Vizcarro, C., Fontela, E., García Romero, A., Marín, M.D., Pelayo, S., Rakic, V. (2001) Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany. Higher Education Policy, Vol, 14, 3, 225-240.
- Reichert, S., Tauch, C. (2003) "Progress towards the European Higher Education Area". Forward form Berlin: the role of universities: to 2010 and beyond, European Univer-

sity Association (EUA), Leuven. Trends.

Valcarcel, M. (coord.) (2004) La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Proyecto EA2003-0040.

Vizcarro, C. (2002) "Innovación y métodos de enseñanza". En F. Michavila y J. Martínez (eds.). El carácter transversal de la educación universitaria. Madrid, Cátedra UNESCO y Consejería de Educación, pp. 81-100.