

Tiempo curricular libre en la planificación docente universitaria: experiencias y opiniones del PDI

*María Sol Gómez Aguilar
y María Eugenia González Cortés*

*Universidad de Málaga, España
marisol@uma.es; eugenia@uma.es*

Resumen

El presente artículo pretende analizar la incorporación de nuevas metodologías docentes al ámbito universitario, centrándonos en las competencias y capacidades curriculares. Se hace especial hincapié en la capacidad de prever un tiempo curricular libre y lo que ello supone para la labor docente en aras de fomentar un aprendizaje activo y autónomo del alumno y una mayor calidad de la enseñanza. Para ello, nos hemos basado en el caso concreto de la Universidad de Málaga, donde se han realizado ocho entrevistas en profundidad a miembros del PDI que opinan sobre la calidad de la docencia en la Universidad española.

Palabras clave: Tiempo curricular libre, docencia, innovación, EEES.

Free Time in the Higher Education Curriculum: Teachers' Experiences and Opinions

Abstract

This article aims to analyse the incorporation of new teaching methodologies at Higher Education, focusing on the skills and curricular skills. We pay special attention to the ability to plan a free time in order to promote an active and independent learning and a higher quality of education. We have based on the case of the University of Malaga, where we have interviewed eight teachers that give their opinions about the quality of teaching in the Spanish University.

Keywords: Curricular free time, teaching, innovation, EHEA.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de reforma universitaria en el que estamos inmersos está llamado a remover los cimientos del sistema al primar la práctica sobre la teoría, al relegar las macroclases en favor de grupos pequeños, al apoyarse en las nuevas tecnologías y en los idiomas, todo ello para favorecer la movilidad internacional de los titulados en los países adscritos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Su objetivo es la adopción de un sistema de titulaciones flexible, comprensible y comparable, que incremente las oportunidades laborales de los estudiantes y favorezca su movilidad entre países europeos. Para ello, se ha implantado un sistema de créditos común, el European Credit Transfer System (ECTS), que mide el volumen total del trabajo del estudiante. Es decir, además de las horas lectivas, incluye el tiempo dedicado al estudio, a la realización de seminarios, de trabajos, prácticas o proyectos y, en general, todas las horas necesarias para alcanzar los objetivos de una asignatura.

Este proceso debe llevarse a cabo de forma abierta, participativa y transparente, basándose en la colaboración activa de todos los estamentos de la comunidad universitaria: estudiantes, personal de administración y servicios y personal docente e investigador. Una labor en la que es asimismo necesario contar con la presencia y las aportaciones de los agentes sociales, económicos y políticos que ayuden a defi-

nir la nueva oferta educativa con el doble objetivo de responder a las necesidades del entorno en el que la Universidad se inserta y a las opciones que la propia comunidad académica considera estratégicas de cara a su futuro. El sector empresarial ha manifestado la necesidad de que el conjunto de la formación cambie, pues, en caso contrario, el mercado funcionará al margen de la Universidad. Aunque no se debe dejar la formación universitaria en manos de los empresarios ni convertir a los Grados en una formación profesional, sí que debemos formar a unos futuros profesionales en aquellas competencias necesarias y útiles para salir e integrarse con éxito en el mercado laboral. Las exigencias de formación que deberán orientar las titulaciones comprenden: capacidad analítico-crítica, preparación técnica y profesional, experimentación derivada de la práctica en laboratorios, aprender a aprender, predisposición a la innovación y facilidad para adaptarse a los cambios. Todo ello en aras de una formación integral con vocación internacional que satisfaga las salidas profesionales.

El EEES ha hecho replantearse tanto a las instituciones como a los profesores el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se han replanteado las titulaciones; las materias; las metodologías; las técnicas; la formación, preparación y papel de los docentes; la figura del alumno, etc. Todo se ha sometido a un proceso de revisión con el cual se pretende facilitar la movilidad de los estudiantes, la homologación de títulos y la inserción laboral de los graduados adaptando la Universidad a las demandas del mercado laboral. Para ello, la enseñanza universitaria tiene que actualizar su modelo pedagógico actual. Ya no es suficiente el modelo memorístico, donde el profesor era el único transmisor de conocimiento y el alumno un sujeto pasivo, que se limitaba a reproducir los contenidos aprendidos en un examen final. La actual sociedad en la que nos movemos, en constante transformación y actualización, necesita profesionales capaces de adaptarse a los cambios y ser capaces de hacer frente a los mismos. “Este modelo servirá para preparar profesionales capaces de: aplicar los conocimientos aprendidos; utilizar sus capacidades de manera responsable y seguir aprendiendo trascendiendo el periodo universitario, es decir, a lo largo de toda la vida” (De Juanas Oliva, 2010).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En esta nueva etapa, lo importante es dotar a los alumnos de una serie de competencias que les permitan dominar las herramientas necesarias para adquirir las capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas para su profesión. Tal y como indica Sanjurjo (2012) “lo decisivo ya no será el conocimiento (...) sino la adquisición de una serie de competencias que permita a los futuros profesionales adaptarse justamente a los acelerados cambios que experimentan los conocimientos técnicos propios de su ámbito profesional”. En este mismo sentido, Sierra Sánchez y Cabezuelo (2009) señalan que “los nuevos planes de estudio deben estar orientados a la adquisición progresiva de competencias profesionales, ya que un mayor conocimiento y adquisición de las mismas ayuda a aumentar las posibilidades de éxito en la búsqueda de un empleo”. Y De Juanas Oliva (2010) apunta que “se concede un papel primordial a la adquisición y desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes generalizar fácilmente situaciones profesionales y que además faciliten el aprendizaje continuo”.

De entre las distintas definiciones de competencias que hemos encontrado nos vamos a quedar con la formulada por Sergio Tobón (2004), quien las define como

Los procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

Para poder formar a los alumnos en competencias necesitamos profesores formados y preparados, que han de guiar y orientar al alumno en su proceso de aprendizaje. Este nuevo modelo educativo centrado en el alumno exige un cambio en el perfil del profesorado, donde se le dé más peso e importancia a la docencia y que ésta revierta en una formación de calidad.

Los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil docente, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales que tienen la finalidad de conseguir que los estudiantes logren la adquisición de saberes orientados a la práctica profesional, y progresen paulatinamente hacia el aprendizaje autónomo que les permita prepararse a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, los nuevos cambios en la enseñanza suponen una excelente oportunidad para mejorar los planes de formación y otorgar a la docencia el papel que se merece (De Juanas Oliva, Ángel, 2010).

Para alcanzar esta reforma en la docencia, y que suponga una mejora de la misma y un aumento de la calidad de la Enseñanza Superior, las Universidades han puesto en marcha distintas iniciativas que abarcan planes de formación inicial y continua del profesorado o partidas presupuestarias para el desarrollo de proyectos de innovación educativa, entre otras. Esto supone un cambio en la mentalidad y en el modo de proceder tanto de las instituciones y administraciones implicadas, que apuestan por este nuevo modelo, como por parte del personal docente e investigador, que responde y comienza a tener conciencia de la nueva realidad de las aulas.

El cambio en la formación superior ha traído una nueva propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Beltrán y Pérez, 2005; Riesco, 2008). Pero, a pesar de que han sido muchos los foros, seminarios y cursos en los que se ha hablado de esta formación en competencias y de existir bastante literatura sobre sus ventajas e inconvenientes, en el plano práctico aún existe mucho desconocimiento y confusión sobre el término, así como reticencias a la hora de su implantación. Son varios los autores que han identificado y definido las competencias desde la función docente; entre ellos se encuentran García Ramos (1997); Scriven (1998); Comellas (2000); Valcárcel (2003); Fernández Muñoz (2003); Zabalza (2003); Apodaca (2004); Villar (2004); Philippe Perrenoud (2004); Beltrán y Pérez (2005); Cano (2007); Caurcel y Morales (2008).

Villar (2004), a partir del Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria en la Universidad de Sevilla, propone 30 indicadores de las competencias docentes en la Universidad distribuidos en siete áreas o módulos de actividad para el desarrollo de la calidad del profesorado. Estas capacidades representan un modelo estructurado basado en la realidad y sometido a las necesidades detectadas previamente por los propios docentes (De Juanas Oliva, 2011).

Entre estas capacidades encontramos el denominado ‘tiempo curricular libre’, que se define como “un porcentaje temporal no declarado en una programación a disposición del alumno adulto en el cómputo crediticio de una materia” (Sánchez y Alegre, 2004). Y es que la planificación del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha adquirido un valor crucial en el EEES. En este proceso se diseñan todo tipo de actividades formativas que trascienden el trabajo del alumno en el espacio académico tradicional y que, a su vez, requieren un esfuerzo extra del docente, quien debe afrontar una mayor tarea de seguimiento y tutorización fuera del aula. Como señalan Sánchez y Alegre (2004: 301), una metodología docente alternativa de seguimiento de actividades libres del estudiante es más exigente en dedicación temporal y preparación del profesor, pero también del alumno.

La importancia del tiempo curricular libre viene dada porque los estudiantes han de ser capaces de organizar de manera libre e independiente el tiempo dentro de su etapa universitaria, descontado de sus horas de docencia. La correcta gestión de este tiempo curricular libre va a tener una doble función: por un lado, favorecer el proceso autónomo de aprendizaje del alumno, y, por otro, desarrollar una capacidad de gestión del tiempo que será de gran utilidad una vez integrado en el mercado laboral. Además, favorece el aprendizaje a lo largo de la vida. Las actividades que abarcan este tiempo curricular libre pueden ser seminarios, congresos, cursos presenciales y virtuales, visitas a centros/empresas, contenidos web, etc. (Sánchez y Alegre, 2004). Las nuevas tecnologías van a jugar un papel importante en el diseño y desarrollo de este tipo de tareas por las amplias posibilidades que ofrecen, como búsqueda y creación de contenidos, posibilidades de comunicación (foros, chats, tutorías virtuales) o desarrollo de habilidades tecnológicas, entre otras.

Para gestionar bien este tiempo se necesita también un cambio en el perfil del alumno, quien debe pasar de una actitud orientada hacia los resultados a una actitud orientada al aprendizaje. Cuando los alumnos únicamente se orientan hacia el resultado su motivación es superar la asignatura, aprobar el examen. No se preocupan por adquirir conocimiento ni aprender. Hacen las tareas por obligación y suelen evitar todo tipo de actividades voluntarias. Se preparan el examen de manera básica para aprobar y suelen olvidar los contenidos una vez que finalizan el mismo. Estos alumnos serán capaces de acabar sus estudios, pero a su término tan sólo tendrán un título, sin un conocimiento que le acompañe, por lo

que, de cara al mercado laboral, esto jugará en su contra. En el caso de los alumnos que se orientan al aprendizaje, éstos afrontan sus tareas con entusiasmo, no suponen una carga para ellos sino que disfrutan con su realización, porque tienen una preocupación constante por mejorar y aprender. Ahora bien, es importante que los profesores sean capaces de mantener y fomentar esa actitud, ya que el día a día y el trabajo cotidiano (sobrecarga de tareas, actividades, trabajos, etc.) pueden hacer que esa orientación cambie y se encauce hacia el resultado. Desde este nuevo perfil el estudiante se caracteriza por ser “un aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable” (Beltrán, 2001). Por parte del profesorado desarrollar esta capacidad del tiempo curricular libre exige una mayor implicación y dedicación en términos de tiempo y de esfuerzo, para llevar a cabo la elaboración, el desarrollo y el seguimiento de actividades alternativas.

3. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es analizar la incorporación de nuevas metodologías a la labor docente universitaria y observar si éstas son o no puestas en práctica por los profesores, repercutiendo en una mayor calidad de la enseñanza. También se trata de recabar opiniones sobre la Universidad española, y el peso que esta institución otorga a las distintas facetas en las que se desempeña su personal docente e investigador.

Se han realizado entrevistas en profundidad a ocho profesores/as de la Universidad de Málaga, adscritos a distintas áreas de conocimiento: Psicología, Ciencias de la Educación, Ingeniería de Telecomunicaciones, Ingeniería Informática y Ciencias de la Comunicación. No se trata de una muestra representativa, obviamente, y la selección obedece a cuestiones de accesibilidad, pero sus opiniones son valiosas por cuanto pueden orientar en la elaboración de una futura encuesta a una muestra aleatoria. Durante la entrevista se trataron 11 aspectos relacionados con la docencia, la mayoría mediante preguntas abiertas, exceptuando la número 5, con opción multirrespuesta. Sus opiniones han sido tratadas de forma anónima. Se añaden, para finalizar, dos estudios de caso de entre los más de 190 Proyectos de Innovación Educativa que se han desarrollado en la Universidad de Málaga durante el bienio 2013-2015.

A continuación, reproducimos el guión de la entrevista:

1. ¿Conoce el significado del concepto Tiempo Curricular Libre (TCL)?

Si la respuesta es sí, ¿qué entiende por dicho tiempo?

2. ¿Considera que en las asignaturas que imparte consigue estimular el aprendizaje activo del alumno ya sea dentro o fuera del aula?

3. Si su respuesta es sí, ¿qué actividades o metodologías le dan un buen resultado para alcanzar este aprendizaje autónomo?

4. ¿Realiza actividades virtuales de aprendizaje en las asignaturas que imparte?

5. Si la respuesta es sí, ¿cuáles de las siguientes actividades utiliza o ha utilizado?

Chats o tutorías virtuales.

Creación de wikis.

Seminarios.

Pruebas de conocimiento.

Otras _____

6. ¿Cree que la Universidad española fomenta y defiende la calidad de la docencia?

7. En su opinión, ¿la docencia está considerada por encima, por debajo o al mismo nivel que la investigación? Justifique su respuesta.

8. Desde su punto de vista, la mejora de la docencia ¿depende más de la institución universitaria, de la voluntad del propio profesorado o de ambos por igual? Justifique su respuesta.

9. ¿Actualmente participa o ha participado durante el último año en alguna actividad formativa dirigida al PDI?

10. La convergencia europea en la educación superior ha implicado una reforma organizativa en las instituciones universitarias. Tras varios años desde su implantación ¿cree que puede realmente hablarse de un nuevo modelo educativo? ¿Sí/No? ¿Por qué?

11. ¿En qué medida considera que el profesorado de la Universidad española ha adaptado sus programaciones y metodologías docentes? ¿Cree que hay reticencias u obstáculos? Si su respuesta es afirmativa ¿a qué pueden deberse?

4. ANÁLISIS

4.1. Lo que piensan los profesores universitarios

A pesar de que nuestro nuevo modelo universitario es ya una realidad en teoría, en la práctica pocos de los que nos dedicamos a la enseñanza estamos absolutamente de acuerdo con él, por razones diversas que no son objeto de este artículo. En lo que sí nos atañe, veamos cómo lo hacen algunos docentes de la Universidad de Málaga para estimular el aprendizaje autónomo de sus estudiantes, y qué piensan acerca de la Universidad española y de la calidad de la docencia.

A la primera pregunta “¿Conoce el significado del concepto Tiempo Curricular Libre (TCL)?”, casi la totalidad de las personas entrevistadas respondieron que no lo conocían, a excepción de dos. Una profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación lo definió como “el periodo de tiempo docente en el que el profesor puede impartir contenidos no recogidos en el currículo”. Al referirse al “tiempo docente” inferimos que alude a aquel que comparten profesores y alumnos, lo que no sería del todo correcto. No obstante, también hace referencia a los contenidos que no son recogidos explícitamente en el currículo y, en este sentido, es cierto que en este tiempo se contemplan actividades que no aparecen en el programa de la asignatura pero de gran utilidad para desarrollar las competencias necesarias. Otro profesor, perteneciente al mismo centro, intuye que puede tratarse del “tiempo que se otorga a los estudiantes para que decidan por sí mismos qué actividades realizar respecto a la asignatura”. Tampoco le falta razón, por cuanto el profesor puede hacer propuestas para decidir en qué invertir el Tiempo Curricular Libre pero también debe preguntar a los alumnos.

La mayoría consideran que consiguen estimular el aprendizaje activo de sus estudiantes en las materias que imparten, aunque otorgan al alumno un papel primordial para alcanzar el éxito en este sentido: “Considero que sí es mi intención, aunque no siempre lo consigo. Depende mucho del grupo de alumnos. Algunos tienen gran interés y logramos llevar a cabo proyectos juntos y otros se limitan a venir a clase”. En efecto, el alumno ha debido cambiar su rol jugando un papel activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Ya no se concibe la unidireccionalidad profesor-alumno en la entrega de conocimientos.

Nos interesa detenernos en las respuestas obtenidas a partir de la pregunta 3: ¿Qué actividades o metodologías le dan un buen resultado para alcanzar este aprendizaje autónomo? Tal vez, como recogía Ken Bain en *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, a través del relato de lo que hacen otros, todos los docentes, ya seamos noveles o expertos, podamos aprender cómo atraer y desafiar a los estudiantes y provocar en ellos respuestas apasionadas. Aquí la respuesta ofrecida por una profesora de Ciencias de la Educación, interesante por cuanto demuestra un conocimiento más pedagógico –y teórico– sobre las metodologías que funcionan para lograr un aprendizaje significativo y autónomo:

“Realizar trabajos en equipo, que a su vez tienen que aportar trabajo individual, después lo ponen en común con todos los miembros de su grupo para así trabajar la capacidad de liderazgo, la autonomía e iniciativa personal, etc. Debates en clase, se propone un tema y ellos deben indagar y exponer a favor y en contra aunque su opinión no coincida; desarrollo por descubrimiento de un tema individual propuesto con anterioridad. La metodología empleada consiste en el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, Piaget...) y en el aprendizaje significativo de Ausubel, donde el estudiante a partir de ciertos conocimientos va formando el propio, donde se permite conocer la estructura metacognitiva del educando y, por tanto, no actúa desde el desconocimiento ni desde el vacío cognitivo”.

Otra profesora de Comunicación Audiovisual menciona que realiza prácticas donde se desarrollan juegos de rol, en los que los alumnos adquieren autonomía y capacidad para desarrollar su labor como un profesional. Y un profesor de Periodismo comenta así su fórmula:

“Vincular tanto la explicación de los contenidos como la evaluación de los estudiantes a tareas individuales o grupales que se pueden concretar en exposiciones, debates, juegos de rol o en la elaboración de trabajos por escrito. Sobre estos últimos, bajo mi punto de vista, la clave es plantear retos intelectuales que obliguen al estudiante a crear su propio texto (solución a un problema, formulación de una línea de pensamiento) a partir de documentación previa y consulta de fuentes personales en detrimento de pruebas de conocimiento (memorísticas) y trabajos teóricos tradicionales donde el objetivo es básicamente reproducir mediante copia y pega un apartado del temario”.

A tenor de éstas y otras respuestas obtenidas, concluimos que a pesar de desconocer el concepto de Tiempo Curricular Libre casi todos los docentes entrevistados realizan con sus alumnos actividades que se desarrollan fuera del aula e incluso fuera del tiempo estrictamente académico. Estas actividades son en muchas ocasiones de naturaleza virtual y se concretan en chats o tutorías on line, creación de wikis para el manejo de conceptos básicos en las asignaturas, pruebas de conocimiento y, más allá de las actividades que posibilita el uso del Campus Virtual, se emplean también las Redes Sociales. Uno de los docentes, sin embargo, en respuesta a si realizaba actividades virtuales de aprendizaje respondió lo siguiente:

“Nunca o casi nunca porque las clases son por definición presenciales así como mis obligaciones lectivas, es decir, las horas de trabajo docente que se me exigen y reconocen son las que imparto in situ. Cuando me reconozcan horas lectivas por la realización de actividades virtuales desde el despacho o desde mi domicilio, entonces lo haré encantado”.

Enlazando con esta declaración, observamos una actitud crítica de los profesionales de la Educación Superior acerca de la Universidad española. Las preguntas 6, 7 y 8 buscan conocer la opinión de estos profesores de la Universidad de Málaga acerca de la calidad de la docencia.

Cuando se les pregunta si piensan que la Universidad española defiende la calidad de docencia, ninguna respuesta es afirmativa. Éstas son algunas declaraciones:

“Formalmente sí, en el fondo no. La calidad se ha entendido en un sentido formal (lo que se ha dado en llamar “la calidad de los papeles”) y estrictamente burocrático que, además, ha recaído sobre el profesorado. Algunos ejemplos de lo anterior son las memorias de verificación de los títulos, que consumen mucho tiempo del profesorado y que rara vez se traducen en una mejora de la calidad, pues basta con que ésta se ajuste a lo ‘esperado’ por el evaluador, sea o no cierto. Del mismo modo, las guías docentes de las asignaturas se han convertido en un galimatías reiterativo de competencias básicas, específicas y transversales, resultados del aprendizaje y actividades formativas. Todo ello establece además un corsé cuyo cambio conlleva, de nuevo, una ingente burocracia”.

Es difícil para las autoras de este artículo discrepar con esta argumentación ofrecida por un profesor de la ETSI de Telecomunicación, teniendo en cuenta la cantidad de “papeleo” que debemos afrontar, que entorpece nuestra tarea docente y redundante negativamente en su calidad.

Un docente adscrito al área de Periodismo señala ya en su respuesta cómo el sistema de acreditaciones prima la investigación sobre la docencia; la calidad de esta última no es medida mediante los mecanismos de control establecidos, por no ser lo suficientemente rigurosos u objetivos:

“Ni la fomenta ni la defiende. De hecho, en mi opinión, mantiene un discurso bastante hipócrita en el sentido de que las promociones del profesorado se basan principalmente en la

investigación mientras que la docencia se valora simplemente al peso (en horas acumuladas por antigüedad). Asimismo, no existe ningún sistema REAL de evaluación de la calidad docente. El ánimo de los estudiantes es manipulable de cara a las encuestas (asignatura ‘María’ o profesor ‘guay’ pueden recibir buenas calificaciones) y el supuesto control de decanato y de la dirección de los departamentos, una pantomima (no conozco a nadie al que se haya emitido un informe que no sea excelente, incluidos los profesores que tenían quejas de sus alumnos). En consecuencia, el profesorado verdaderamente ‘responsable’ tiene la sensación de que pierde su tiempo en clase o de que solo le importa a él mismo”.

Existe una total unanimidad al opinar que la docencia tiene menor consideración que la investigación. Hay quien expresa que la docencia se contempla como un “castigo” para los que no investigan (es cierto que la no obtención de sexenios se traduce en más horas de clase, de modo que la capacidad docente experimenta un incremento que va desde las 240 hasta las 320 horas). También sostienen que mientras los reconocimientos económicos de la actividad investigadora requieren la realización de determinadas actividades, el reconocimiento de la actividad docente se mide en términos de antigüedad. Resulta interesante recoger que hay quienes apuestan por un modelo de itinerarios profesionales, donde los profesores investigadores solo impartan docencia en máster y doctorado.

Para concluir con este debate, nos gustaría añadir que es innegable que a la hora de acceder a las acreditaciones que marcan la trayectoria de un profesor universitario o de concursar a las plazas convocadas por las universidades la puntuación más elevada se le otorga a la actividad investigadora. No obstante, esto no es una característica exclusiva de la Universidad española. Las universidades de prestigio lo son por la calidad de la investigación que hacen (número de premios Nobel, artículos publicados, patentes, etc.).

Sobre la cuestión de quién tiene mayor responsabilidad en la calidad de la docencia (los profesores, la institución universitaria o ambos por igual) parece primar la última opción, corresponsabilizando a los docentes y al sistema al mismo tiempo para que todo funcione. Según manifiestan, si bien es cierto que en última instancia son los profesores los que hacen que la actividad docente sea de calidad, la institución, por su parte, debe establecer un marco claro y eficiente para su consecución. Veamos

algunas respuestas: “De ambos. Hay profesores que sin voluntad de la institución realizan un trabajo maravilloso y, por otra parte, existen profesores con condiciones adecuadas para impartir la materia que no realizan el más mínimo esfuerzo”. En el mismo sentido se inclina la respuesta de otro docente: “De ambos por igual, porque no basta la voluntad del profesorado si la Universidad no apoya una de sus actividades principales y motiva a sus profesionales reforzando la importancia de la docencia”. E igualmente, se expresa otro profesor:

“De ambos. Hay poca formación y a veces poca vocación docente por parte del PDI y a ello se le suma el aumento de horas laborales, de tareas administrativas y burocráticas a las que se les somete, así como la presión por la productividad científica. Todo ello va en detrimento de la calidad docente”.

Nos gustaría recoger una opinión bien diferente y disidente, que sostiene que la calidad de la docencia depende casi en exclusiva de la institución universitaria:

“El profesorado hace lo que el sistema le dice que tiene que hacer para promocionar, mantener su empleo y ganarse el salario: investigar y acumular horas de docencia. Cuando el sistema le diga que tiene que investigar y/o ‘impartir buenas horas de clase’ para promocionar, mantener el empleo o ganarse el salario, lo hará. Por supuesto, hay parte del profesorado que *motu proprio* decide aplicarse en la docencia, lo que quiero poner de manifiesto es que ni se incentiva ni se penaliza lo contrario”.

En la cuestión 9 se preguntaba a los entrevistados si creen que puede hablarse realmente de un nuevo modelo educativo. Las respuestas obtenidas no son nunca categóricas, lo que no es de extrañar dada la cantidad de aspectos que abarca la reforma y, sobre todo, la aún mayor cantidad de críticas que el proceso de Bolonia ha recibido en toda Europa, por distintas razones y sectores, entre ellos el del profesorado. Los que consideran que ha habido una transformación real en la Educación Superior sostienen que ésta ha traído cambios positivos pero también muy negativos. Entre los primeros señalan la potenciación de los aspectos prácticos en las asignaturas, orientadas a la preparación para el ejercicio de la actividad profesional, así como un mayor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los negativos, la burocratización y una excesiva

va programación de las actividades de los estudiantes que, en cierto modo, son tratados como en escuelas de primaria.

En efecto, la mayoría de los entrevistados ven muchos obstáculos que dificultan el cambio, siendo éstos principalmente la escasez de recursos humanos y económicos, el exceso de burocracia que soporta el PDI y su falta de formación. Como señala una profesora, “sin una dotación presupuestaria es imposible plantear reformas en profundidad que vayan más allá de alguna renovación ‘cosmética’”.

Nos detendremos en la cuestión que ha salido más veces a relucir en las respuestas: la escasez de formación del profesorado. La mayoría de los entrevistados asegura que muchos docentes tienen reticencias a adaptar sus metodologías y sus sistemas de evaluación porque ello requiere un esfuerzo adicional, en un contexto en el que el papeleo le “come” el tiempo. Esto va acompañado de un déficit en su preparación, teniendo en cuenta que los cursos de formación de PDI no son obligatorios, sino voluntarios. Hay incluso quien realiza una clara distinción entre los distintos perfiles de profesores según pertenezcan o no al cuerpo de funcionarios del Estado:

“Creo que el colectivo de PDI contratado ha hecho un gran esfuerzo por modificar principalmente sus metodologías y no tanto los programas (estos los imponen mayoritariamente quienes elaboran el plan de estudios). No aprecio apenas cambio en una gran parte del PDI funcionario. Las reticencias vienen determinadas por el desinterés por cambiar el *modus operandi*. Los obstáculos vienen impuestos por los planes de estudio, por una jerarquía universitaria que no cree en lo que promulga y por el número excesivo de estudiantes que nutren los grupos. Por otra parte, creo firmemente que todo depende de que la institución establezca cursos de reciclaje docente obligatorios para su personal veterano e implemente sistemas de evaluación de la calidad de los docentes que sean independientes y reales”.

De este modo, el entrevistado refleja que existe una gran asimetría entre docentes que siguen dictando y que solo creen en la clase magistral y el examen de desarrollo y el profesorado que está pidiendo a los estudiantes una actitud más activa en su aprendizaje.

Esta exposición nos recuerda al reportaje –podría decirse de investigación– que publicaba *El País* bajo el título “Ser mal profesor sale barato”.

En él un periodista del periódico plasmaba sus impresiones tras haber asistido durante una semana a clase como un alumno más de la Complutense de Madrid. Desde el principio deja clara la siguiente dualidad: la del profesor veterano que se cree “dueño y señor” dentro del aula y que despierta la animadversión entre sus estudiantes, frente al joven docente implicado que consigue despertar el interés por los contenidos y desarrollar al mismo tiempo otras competencias. Pero ya sabemos que en el periodismo –por cuestiones de noticiabilidad y tiempo o espacio– se generaliza y se simplifica la realidad, y que ambos ejemplos no constituyen sino una muestra diminuta de los 6.000 docentes de esta Universidad.

No obstante, la idea de nuestro entrevistado podría reforzarse con datos que también ofrece este reportaje. En un sistema de evaluación voluntaria, basado en encuestas al alumnado, la Complutense evaluó en 2012 a 1.335 profesores (de 6.289); se prestaron a ello el 60% de todos los profesores ayudantes doctores, pero solo el 8,5% de los catedráticos.

Querriamos concluir apuntando que la búsqueda de la excelencia es necesaria tanto por parte de docentes como de alumnos para conseguir que éste o cualquier otro plan de estudios funcione. Durante el último año varios de los profesores consultados han realizado cursos de formación para mejorar la calidad de su docencia y participan en actividades de innovación educativa. Veamos algún ejemplo.

4.2. La innovación en la Universidad de Málaga

La Universidad de Málaga promueve acciones que inciden en la mejora de calidad de la docencia, de la atención al estudiante, de la formación del profesorado y de las metodologías docentes.

Nos detendremos en realizar una breve descripción de dos de los 193 Proyectos de Innovación Educativa que se han desarrollado en la Universidad de Málaga durante el bienio 2013-2015.

1. “Diseño de nuevas estrategias en los estudios de Arqueología. De las aulas al mundo laboral” (PIE 13-097), coordinado por Isabel López García. Este proyecto, adscrito a las ramas de Arqueología y Turismo, tuvo como uno de sus objetivos principales la adquisición de competencias experimentales para favorecer la inserción del estudiante en el tejido empresarial. Además del trabajo en el aula, se programaron actividades para un aprendizaje tanto autónomo como grupal por parte de los alumnos, que debieron convertirse en agentes activos en el diseño de ori-

ginales rutas turístico-culturales o de itinerarios arqueológicos bajo la tutela de sus docentes, y con la plataforma del Campus Virtual como repositorio documental y soporte tutorial.

- Destacamos este proyecto porque incorpora varias actividades desarrolladas durante el TCL, como por ejemplo:
- Los alumnos participaron en cuestionarios y foros de debate sobre el tránsito del aula al mundo profesional dentro del múltiple abanico de opciones que ofrece la Arqueología, y en concreto el Turismo Cultural, siendo en todo momento tutorizados por los docentes. Los cuestionarios y foros, así como material formativo, estuvieron disponibles en una plataforma creada en el Campus Virtual de la UMA.
- Se celebró una jornada de orientación profesional práctica en arqueología, que contó con la intervención de una profesional externa y un académico. Se midió el nivel de satisfacción de esta sesión formativa mediante encuesta, y los alumnos asistentes otorgaron una calificación de 4,81 sobre 5 al juzgar la utilidad de la materia impartida.
- Los estudiantes se convirtieron por un tiempo en agentes activos al afrontar el diseño de rutas arqueoturísticas que en su opinión podrían suponer un atractivo en el mercado laboral.

Todas las actividades estuvieron en todo momento bajo la tutela de sus docentes, y los alumnos contaron además con la plataforma del Campus Virtual creada como repositorio documental y vía de intercambio. Todas ellas forman parte de ese fragmento de tiempo que se computa en la programación de las asignaturas y que está destinado al trabajo personal, en muchos casos posible gracias a las nuevas tecnologías. Este trabajo incluye tiempos de lectura, de asistencia a seminarios, de preparación de exposiciones, de intervención en debates... Tampoco es incompatible con la lección magistral, que parece denostada con los aires de Bolonia, sino que todas las estrategias funcionan al complementarse entre sí y no programadas de forma aislada.

2. “Empleo de la metodología Outdoor Training para la mejora de competencias críticas en los estudiantes de Economía y Administración de Empresas” (PIE13-121), coordinado por Rafael Ventura Fernández. Este proyecto ha aplicado la formación experiencial al aire libre (Outdoor Training, OT) a 98 alumnos universitarios de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Málaga. El objetivo era

desarrollar y mejorar las competencias emocionales de los alumnos, que les ayuden a pensar de una manera más creativa y que generen nuevas ideas. Se centró en el desarrollo y evaluación de las siguientes diez competencias clave para su inserción laboral: trabajo en equipo; comunicación; liderazgo; gestión del tiempo; gestión de los conflictos; adaptación al cambio; creatividad; motivación; autoconfianza y autocontrol.

Tras una serie de actividades al aire libre, en un paraje natural en el término municipal de Villanueva del Rosario, en la provincia de Málaga, se comprobó que se cumplieron satisfactoriamente los objetivos iniciales del Proyecto:

- Incentivar a los alumnos a desarrollar y participar en el perfil de sus competencias.
- Formarles en las principales competencias profesionales más demandadas en el mercado laboral actual.
- Orientarles en cuanto a sus propias aptitudes personales y profesionales para afrontar la situación real del mercado.
- Facilitar a las empresas e instituciones una información adicional al expediente académico y de utilidad para satisfacer sus necesidades en materia de recursos humanos.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que la mayoría de los docentes consultados desconocen el concepto “Tiempo Curricular Libre”, casi todos ellos sí que realizan con sus alumnos actividades que pueden enmarcarse dentro de esta capacidad. Desarrollan tareas fuera del aula e incluso fuera del tiempo estrictamente académico y, en muchas ocasiones, son de naturaleza virtual. Sin embargo, la escasez de recursos humanos y económicos, el exceso de burocracia y la falta de formación del PDI son los principales motivos que frenan el proceso de cambio. Aún son muchos los docentes que tienen reticencias a adaptar sus metodologías y sistemas de evaluación, tanto por el esfuerzo en términos de trabajo y tiempo que ello les supone, como porque en el actual sistema de acreditaciones prima la investigación sobre la docencia. Respecto a la escasez de formación del profesorado, las diferencias vienen marcadas por la edad media y la figura contractual del docente. Así, los profesores más jóvenes y de menor “rango” suelen ser los más receptivos a asistir a cursos de formación y a adaptar

su docencia y metodologías a los cambios propuestos por el EEES. Junto ello, la no obligatoriedad de los cursos de formación del PDI, siendo estos de asistencia voluntaria, también hace que repercuta negativamente en su preparación y formación docente.

Tal y como mencionábamos, y como si de un círculo vicioso se tratara, al tener la docencia menor consideración que la investigación, puede darse que los profesores dejen ésta de lado, limitándose a la obligatoriedad de sus horas de docencia y tutoría presenciales, sin intentar fomentar ni mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto repercute directamente en la calidad de la docencia, un aspecto en el que según los entrevistados son responsables, a partes iguales, los profesores y el sistema universitario. De hecho, apuntan a que aunque en la práctica y en el día a día son los profesores los que hacen que la actividad docente sea de calidad, debe ser la Universidad quien establezca un marco claro y eficiente para su consecución.

Notas

1. Esta investigación está integrada en el proyecto de Innovación docente de la Universidad de Málaga “Desarrollo de entornos personales de aprendizaje en la docencia del Periodismo a través de la integración de recursos vinculados a la web 2.0” (PIE 13-044).

Referencias Bibliográficas

- BELTRÁN, Jesús. 2001. **Libro del profesor**. Universidad Camilo José Cela. Manuscrito no publicado.
- DE JUANAS OLIVA, Ángel. 2010. “Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior”. **Revista de Psicología y Educación** Vol. 1. Nº 5: 171-186.
- DE JUANAS OLIVA, Ángel. 2011. “Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de Educación Superior”. **Tendencias pedagógicas** Nº 8: 233-250.
- DE JUANAS OLIVA, Ángel., EZQUERRA MARTÍNEZ, Ángel. *et al.* 2012. “Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos”. **Investigación en la escuela 2012** Nº 78: 43-54.
- GOSÁLVEZ, Patricia. 2014. “Ser mal profesor sale barato”. Disponible en http://politica.elpais.com/politica/2014/12/04/actualidad/1417715642_210029.html. Consultado el 15.07.2015.

- SÁNCHEZ, Javier y ALEGRE, Olga María. 2004. “Prevea un tiempo curricular libre”, en VILLAR, L. M. (Coord.), **Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria**. Ed. Pearson/Prentice Hall, Madrid (España).
- SANJURJO RIVO, Vicente. 2012. “El proceso de Bolonia: mito y realidad”. **Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa** N° 5: 121-146.
- SIERRA SÁNCHEZ, Javier y CABEZUELO LORENZO, Francisco. 2009. “Postperiodismo y formación en competencias digitales bajo el paraguas de Bolonia” en **Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Latina de Comunicación Social**. La Laguna (Tenerife).
- TOBÓN, Sergio. 2004. **Formación basada en competencias**. Ed. ECOE, Bogotá.
- VILLAR ANGULO, Luis Miguel (Coord.). 2004. **Programa para la mejora de la Docencia Universitaria**. Ed. Pearson/Prentice Hall, Madrid (España).
- VILLAR ANGULO, Luis Miguel y ALEGRE DE LA ROSA, Olga María. 2005. “Evaluación del aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas: carpetas de actuación del profesorado”. **Enseñanza** N° 23: 423-449.
- ZABALZA, Miguel Ángel. 2003. **Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Ed. Narcea, Madrid (España).