

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DEL PROYECTO BOLONIA

Miguel Valero García

Dept. Arquitectura de Computadores,
Universidad Politécnica de Cataluña
c/ Esteve Terradas n.º 7, 08860 Castelldefels (Barcelona)
miguel.valero@upc.edu

ABSTRACT: *This paper presents some thoughts built near 10 years of experimentation in teaching innovation stimulated by the process of building the European Higher Education Area. Some of these thoughts have to do with how much of the faculty who has embarked on the adventure is experiencing the process of teaching innovation. Other thoughts relate to how the institution is facilitating (or rather should facilitate) the process of change.*

KEY WORDS: *Teaching innovation; Bologna; faculty.*

1. INTRODUCCIÓN

No cabe ninguna duda de que el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también llamado "proyecto Bolonia", está representando una edad de oro para la innovación docente en la universidad española. No en vano, elementos tales como el sistema europeo de créditos (ECTS) o la incorporación de competencias transversales en los nuevos planes de estudio están motivando, por una parte, al profesorado a plantearse nuevas formas de organizar la docencia, y por otra a los responsables institucionales a crear un escenario que facilite esa labor innovadora. El resultado de todo esto es que, sin duda, para muchísimas personas en la universidad la innovación docente ha pasado a formar parte de los temas prioritarios de su agenda.

Si tenemos en cuenta que las primeras pruebas piloto de adaptación de la docencia a los requerimientos del EEES empezaron en el año 2004 (ver, por ejemplo, Alonso, L.; Collado, C.; Hernández, J.; Ruiz, S. y Valero, M., 2008) son ya unos cuantos años de experimentación en materia de

REFLECTING ON TEACHING INNOVATION IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROJECT

RESUMEN: En este artículo se presentan algunas reflexiones que se alimentan en cerca ya de 10 años de experimentación en materia de innovación docente estimulada por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Algunas de estas reflexiones tienen que ver con la forma en que una buena parte del profesorado que se ha embarcado en la aventura está viviendo el proceso de innovación docente. Otras reflexiones tienen que ver con la forma en que la institución está facilitando (o más bien debería facilitar) este proceso de cambio.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; Bolonia; profesorado.

innovación docente en el marco del EEES. Algunos hemos tenido el privilegio de acumular experiencia ejerciendo diferentes roles: cambiando cosas en nuestras propias aulas con nuestros propios alumnos, o como responsables de un centro docente, o como responsables de procesos de formación y asesoramiento del profesorado. Por eso, cuando surge una oportunidad de reflexionar en voz alta sobre toda esta experiencia acumulada es inevitable que se produzca una avalancha de ideas, observaciones y conclusiones de todo tipo que luchan por conseguir un puesto destacado en la exposición. Me limitaré en este artículo a mencionar sólo unas pocas cuestiones que tienen que ver con la manera en que el profesorado (en la sección 2) y la institución (en la sección 3) están reaccionando ante este apasionante escenario.

En el artículo me referiré con el término innovación docente a cualquier cambio que persiga una implicación más activa del alumnado en el proceso de aprendizaje (más activa que el clásico "tomar apuntes en clase" y "preparar el examen final"). Usaré el término innovación incluso cuando los cambios no sean más que probar en

la propia docencia técnicas que ya han sido inventadas y probadas antes con éxito por otros, que es lo que en realidad pasa la mayoría de las veces en materia de innovación docente.

2. SOBRE EL PROFESORADO

Como ya se ha mencionado, el proyecto Bolonia está teniendo la virtud de motivar al profesorado a revisar de forma crítica su labor docente y a plantearse cambios. Esto es muy bueno en cualquier labor, y especialmente en la docencia universitaria, a la que frecuentemente se acusa (probablemente con razón) de evolucionar a un ritmo muy inferior al que evoluciona todo lo demás. Mencionaré aquí tres cosas que me interesan especialmente sobre la reacción del profesorado ante este escenario.

2.1. Salir del armario

De alguna manera, el proyecto Bolonia ha legitimado la innovación docente, una labor con frecuencia menospreciada en la universidad. Hoy en días prácticamente todas las universidades ofrecen convocatorias de ayudas para proyectos de innovación docente, ayudas para viajes a congresos, premios, etc.

La situación es muy diferente a la de hace diez años (cuando apenas se oía hablar del EEES). Entonces también había profesores y profesoras comprometidos con procesos de innovación docente. Pero muchos menos, y con frecuencia realizando sus actividades "a escondidas". No era raro que, al tratar de explicar sus iniciativas, recibieran comentarios del estilo: "Eso que haces no son más que mariconadas". Pues bien, podemos decir que el EEES nos ha permitido "salir del armario" y hacer nuestro trabajo a la luz del día. Incluso con un cierto orgullo porque, después de todo, estamos tratando de buscar respuestas a retos públicamente aceptados hoy en día como cruciales.

Un compañero me preguntaba hace poco: "¿Y qué pasará con todo esto cuando se dé por acabado el asunto del EEES? ¿Tendremos que volver al armario?". La verdad es que no lo sé. Pero lo cierto es que ya somos tantos comprometidos con la innovación docente que va a hacer falta un armario muy grande para volver a encerrarnos a todos.

2.2. No hay vuelta atrás

Esta es la segunda reflexión. No sólo son muchos los profesores que lo están intentando, sino que en general la mayoría quedan "atrapados" y sin ninguna intención de regresar al escenario anterior. Esto no significa que todo el mundo quede entusiasmado al probar. Es fácil encontrar compañeros decepcionados con los resultados de aprendizaje, o agotados por el esfuerzo que supone, o frustrados por la falta de reconocimiento institucional. Pero, según mi experiencia, no es fácil encontrar compañeros que hayan decidido arrojar la toalla. Seguramente la explicación a este fenómeno tiene que ver con la diferencia entre subir al *tiovivo* o subir a la *montaña rusa*, cuestión que me conduce a la tercera observación.

2.3. La montaña rusa

La innovación docente, con frecuencia, acaba acarreado una cierta inestabilidad emocional en el profesorado implicado. La cuestión puede explicarse con la ayuda de la figura 1, que pretende reflejar el estado de ánimo del profesorado a lo largo del tiempo.

En un primer momento, todos pasamos por una fase de EEEScepticismo, que se caracteriza por afirmaciones tales como: *¡eso no puede funcionar con mis alumnos o con mi asignatura!*

Si se vence ese escepticismo y se experimenta alguna forma de aprendizaje activo, es frecuente que se produzca una fase de entusiasmo, que se caracteriza por afirmaciones como: *¡Caramba. Nunca los había visto tan activos!* Este entusiasmo es, sin duda, positivo, aunque no es sorprendente. Los alumnos están más activos cuando les pides que discutan algo en grupos que cuando les pides que escuchen en silencio tus explicaciones. En todo caso, es importante ser consciente que, habitualmente, después de la fase de entusiasmo viene una fase de depresión, que se caracteriza por afirmaciones como esta: *¡Tendrías que ver las barbaridades que hacen! ¡Estos métodos no funcionan!* Esta es una cuestión crucial que no siempre se tiene presente: Los métodos activos ponen al descubierto las dificultades de aprendizaje y los errores de los alumnos (errores, por otra parte, necesarios para aprender). Y los ponen de manifiesto cada día. En cambio, los métodos tradicionales tienden a mantener ocultas esas dificultades.

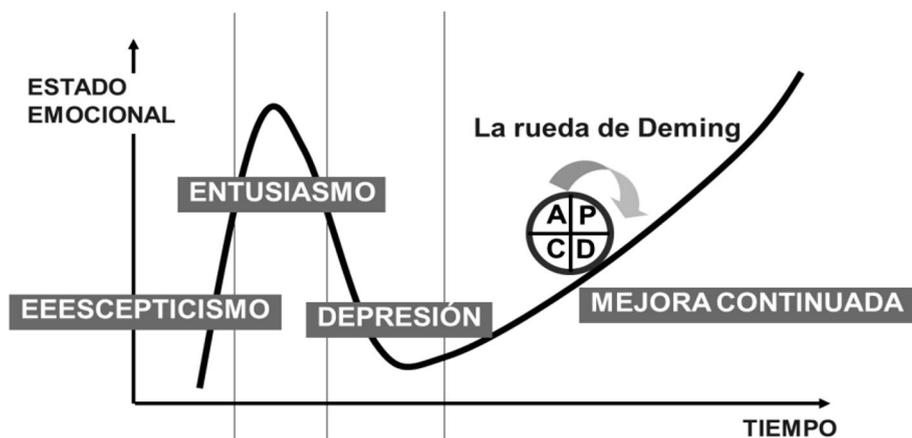


Figura 1. Evolución del estado emocional del profesorado a lo largo del proceso de innovación docente.

des a los ojos del profesor, y en todo caso, las ponen de manifiesto en momentos puntuales, más bien al final del curso, en el momento de corregir el examen final, cuando ya no hay remedio.

La fase de depresión se supera habitualmente gracias a un proceso de mejora continuada en el que, sobre la base de los errores cometidos en el planteamiento inicial (que identificaremos fácilmente por poco que queramos verlos) nos proponemos mejoras específicas para el curso siguiente. Ésta no es una fase fácil porque tiene que ver directamente con procesos y herramienta de gestión de calidad que comportan una sobrecarga burocrática y, con frecuencia, un cierto rechazo del mundo académico (*"¿La Universidad no es una empresa y los alumnos no son clientes!"*). Pero en realidad estamos hablando de aplicar el rigor del proceso científico también a nuestra labor docente (analizar el escenario, hacer hipótesis, realizar experimentos, tomar datos y volver a analizar). Es ese proceso de mejora continuada el que garantiza la recuperación en el estado de ánimo del profesorado.

En todo caso, la figura ilustra claramente la idea de inestabilidad emocional: hoy entusiasmado y mañana nuevamente decepcionado. Aquí es donde se aplica la metáfora del tiovivo y la montaña rusa, antes mencionada. El tiovivo te garantiza un viaje tranquilo, sin muchos sobresaltos. Pero también un poco aburrido. Es verdad que después de dar unas vueltas en el caballo puede resultar emocionante subir al carro de bomberos. Pero al poco

rato vuelve la monotonía de repetir siempre el mismo recorrido. La montaña rusa es todo lo contrario. No pasas dos veces por el mismo sitio. A veces estás muy arriba y otras muy abajo. Y vas todo el tiempo con el corazón en la boca. A pesar de eso, siempre hay más cola para subir a la montaña rusa.

3. SOBRE LA INSTITUCIÓN

En esta sección comentaré algunos aspectos relativos al papel, que en mi opinión, está jugando la institución, de la que se espera que tome medidas que faciliten los cambios que requiere el nuevo escenario.

De forma general, tengo que decir que no creo que la institución esté respondiendo de forma ágil y adecuada. Todos sabemos que la Universidad es una institución que se mueve con lentitud. Muchos prefieren decir que se mueve con prudencia. Y seguramente eso es bueno en muchas ocasiones, pero no en la que nos ocupa. Comentaré a continuación tres ejemplos que ilustran esta respuesta lenta e insuficiente de la institución.

3.1. Los nuevos títulos de grado

Acabamos de vivir un período en el que se han diseñado muchos cientos de nuevos títulos de grado y master en la Universidad española. Un simple vistazo al resultado

pone rápidamente de manifiesto que en la estructura de estos nuevos títulos no hay muchos cambios. Volvemos a encontrar títulos fragmentados en decenas de asignaturas pequeñas, unas cuantas de matemáticas, unas cuantas de informática, etc., a pesar de que en los últimos años se ha insistido hasta la saciedad en la necesidad de proporcionar una enseñanza más interdisciplinar, integrada y orientada al desarrollo de competencias profesionales e interpersonales. De momento, eso de integrar los conocimientos tendrá que seguir haciéndolo el alumno cuando pueda. Igual que aquel padre que para darle a conocer el agua a su hijo le hacía beber dos vasos de hidrógeno y uno de oxígeno.

Lo que me interesa resaltar aquí es que este decepcionante resultado es consecuencia, en gran medida, de la forma en que se toman decisiones en la Universidad. Lo vi claro cuando tuve la ocasión de participar como representante de mi departamento en las comisiones de diseño de planes de estudios del centro donde trabajo actualmente. A pesar de estar profundamente convencido de que los nuevos planes de grado tienen que ser diferentes, no pude evitar ejercer durante las reuniones de las comisiones el rol de representante de mi departamento, y luchar por conseguir el mayor número de asignaturas posibles, igual que hicieron los representantes del resto de departamentos. En mi opinión, mientras las comisiones de diseño de planes de estudio estén constituidas esencialmente por representantes de departamentos los resultados no van a ser diferentes.

3.2. Cambios para facilitar los cambios

El segundo ejemplo es, en realidad, algo que nunca pasó así. Pasó de otras formas, pero me gusta explicarlo así.

En cierta ocasión explicaba en un seminario de formación del profesorado que, si bien es cierto que la mayor parte de los cambios tenemos que hacerlos los profesores en la organización de las asignaturas, la institución también tiene que hacer su parte. Y para ilustrarlo usé la metáfora de la pista de tenis.

"Hemos estado jugando durante mucho tiempo al tenis. Sabemos jugar muy bien. Pero ahora nos dicen que hay que jugar al baloncesto, trabajar en equipo, coordinarnos bien, etc. Pues bien, estamos dispuestos a jugar al baloncesto. Pero, por

favor, quiten la red de la pista, que molesta, pongan canastas porque, de lo contrario, no sabremos dónde lanzar la pelota y cambien también los marcadores, porque si el partido lo sigue ganando el que consigue más sets, nadie querrá tirar a canasta."

La metáfora de la pista de tenis gustó mucho. Además de ser divertida, señala muy bien los diferentes tipos de cambios que tiene que hacer la universidad para facilitar la innovación docente:

- Quitar cosas que molestan (la red), como por ejemplo normativas de evaluación que consagran el derecho del alumno a aprobar con un examen final, con independencia de lo que haya hecho o dejado de hacer durante el curso.
- Poner cosas nuevas (las canastas), como por ejemplo mobiliario más adecuado en las aulas.
- Cambiar los criterios de evaluación del profesorado (los marcadores).

Pero al cabo de unos días recibí el siguiente email de uno de los asistentes al seminario:

"Coincidió el otro día con el Rector de mi universidad y le expliqué la metáfora de la pista de tenis para ilustrar la necesidad de que la institución haga también los cambios que le corresponde. El Rector pensó unos segundos y me respondió: Es que en nuestra universidad no vamos a jugar al baloncesto sino al voleibol. Así que subiremos un poco la altura de la red y cambiaremos las pelotas por otras más gordas."

Esta es una cuestión esencial: ¿Vamos a jugar al tenis, al baloncesto o al voleibol?

3.3. El triste ciclo de desconfianza mutua

El tercer ejemplo es algo que sí que ocurrió tal y como lo explicaré y pone de manifiesto que aunque se tomen medidas institucionales en la dirección correcta existe una base de desconfianza entre la institución y el profesorado (en ambas direcciones) que puede hacer que finalmente no se avance en esa dirección.

El período de pruebas piloto de adaptación al EEES nos ofreció una ocasión magnífica para experimentar en muchos ámbitos y sacar conclusiones valiosas de cara a la

implantación de los títulos de grado. Uno de nuestros experimentos consistió en suprimir, en una de nuestras asignaturas, una parte de las horas de clase (las de teoría) y sustituirlas por horas de aprendizaje autónomo de los alumnos, que estudiaban en casa los materiales que contenían la teoría que hasta ese momento se explicaba en clase. Las horas correspondientes a las clases que ahora ya no se impartían eran dedicadas por el profesorado a revisar el trabajo de los alumnos y ofrecerles retroalimentación frecuente sobre su progreso en el curso. Estábamos convencidos de que ese cambio de roles y actividades es muy positivo para mejorar el aprendizaje. Los resultados obtenidos así nos lo confirmaron.

Pero ese nuevo planteamiento tenía un problema: estaba previsto que en las fichas de actividad docente de nuestra asignatura se computasen 6 horas de clase semanales por cada grupo: las 2 horas de clase de teoría (que ya no impartíamos) y 4 horas de clase de laboratorio. Cuando visité al vicerrector correspondiente para explicarle lo que estábamos haciendo y el problema que teníamos con la ficha de actividad docente le propuse lo siguiente: *"Añade en las fichas un concepto nuevo que podríamos llamar Supervisión del trabajo de los alumnos. Nosotros dejaremos de computar las dos horas de teoría pero computaremos dos horas de ese nuevo concepto, de manera que trabajamos las mismas horas pero de diferente forma"*. Y le justifiqué naturalmente que medidas como estas facilitarían ese cambio de rol en el profesorado, del que tanto se habla, que debe acercarnos más al proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. El vicerrector me dijo que le parecía muy bien las innovaciones que estábamos haciendo, pero que no se podía cambiar la ficha de actividad docente. Me pidió que siguiera adelante con la innovación docente pero que siguiese contabilizando en la ficha de actividad docente esas dos horas de clase de teoría aunque no las impartiésemos. Estuvimos de acuerdo en que en un período de pruebas piloto todo el mundo debía aceptar que las normas y procedimientos habituales se aplicasen con cierta flexibilidad.

Lo interesante del caso es que cuando se pusieron en marcha los nuevos títulos de grado y se revisaron los modelos organizativos y las normativas, se recogió algo parecido a lo que había reclamado. En el nuevo modelo, una asignatura puede tener horas de clase en grupo grande, mediano o pequeño (el equivalente a las anteriores horas de teoría,

problemas y laboratorio) y, como novedad, horas de actividad dirigida, que se definen como:

Horas programadas en grupos pequeños (como mínimo 10 estudiantes), fuera del aula propia de la asignatura o del laboratorio, típicamente para el seguimiento, dirección, tutoría o retorno de la evaluación de las actividades académicas programadas en la guía docente.

Como digo, esta definición parece recoger la necesidad de reconocer como actividad docente esas horas de revisión del trabajo de los alumnos, al mismo nivel que las horas de clase de cualquier tipo. Sin embargo, la cuestión de que esa actividad tenga que realizarla el profesorado ante grupos de como mínimo 10 alumnos me desorienta. Será así cuando el profesor se reúna con los alumnos para comentarles los resultados de la revisión (cosa que también puede hacer en clase, por cierto), pero no tiene por qué ser así cuando el profesor esté en su despacho corrigiendo los trabajos entregados. La única explicación que encuentro a esta extraña definición es que, en el fondo, existe una base de desconfianza de la institución hacia el profesorado que se manifiesta en un temor de que pueda estar abriéndose una puerta que sea aprovechada por parte del profesorado para ahorrarse horas de clase, sin ninguna intención, desde luego, de hacer esas tareas de supervisión frecuente del trabajo de los alumnos, tareas, por otra parte, difíciles de controlar por la institución. Parece que al indicar que las horas de actividad dirigida deben hacerse en grupos de 10 alumnos la peligrosa puerta no se abre.

Afortunadamente, no costó mucho esfuerzo aprobar en los órganos correspondientes de algunos centros una reinterpretación de la normativa que dice claramente que horas de actividad dirigida también son horas de corrección de trabajos de los alumnos en el despacho (o donde sea), con lo que nuestra innovación ha quedado definitivamente amparada por la normativa.

La segunda parte de la historia no es menos interesante. Resulta que el nuevo marco docente también dice que, de la misma manera que un ECTS implica 25 horas de trabajo del alumno, implica también 11 horas de actividad docente del profesor, reconocida en su encargo académico. Este es, por tanto, el número mágico que se usa para decidir cuántos profesores se necesitan para

impartir una asignatura, según sus créditos y el número de alumnos. Lo más interesante es que de esas 11 horas, entre 7 y 11 deben ser de clase (grande, mediana o pequeña) y el resto hasta 11 pueden ser de actividad dirigida. De esta forma, el equipo docente de una asignatura, en función de las características de la misma, decide si interesa tener más horas de clase (y menos de corrección de trabajos, por ejemplo) o viceversa, dentro de los márgenes establecidos, sin que eso afecte al volumen de actividad docente reconocida. En definitiva, este es el reconocimiento, por fin, de que tan importante puede ser una hora de clase como una hora de despacho corrigiendo el trabajo de tus alumnos y preparando una buena retroalimentación.

Pero en esta ocasión está siendo la desconfianza de los profesores hacia la institución la que hace que en muy pocos casos se esté optado por reducir horas de clase a cambio de horas de actividad dirigida. Incluso algunos departamentos han planteado como norma general optar por el máximo número posible de horas de clase. El argumento no es otro que el siguiente: "*Si damos menos horas de clase seguramente nos quitarán profesores*". Eso sí, continúa bien presente el lamento de que la institución no reconoce suficientemente el esfuerzo que representa, por ejemplo, la evaluación continuada.

En resumen, un intento bastante plausible de reconocer explícitamente una tarea clave en el proceso de aprendizaje, hasta el momento claramente menospreciada pero de creciente importancia en los nuevos modelos docentes, está teniendo en realidad un impacto mínimo porque unos no acaban de fiarse de los otros.

4. CONCLUSIÓN

Una vez alguien dijo: "La Universidad es como un cementerio. En caso de mudanza no se puede esperar mucha colaboración de los inquilinos." El EEES es una gran mudanza para la Universidad. Pero en este caso, muchos de los inquilinos (una buena parte del profesorado) tienen ganas de moverse. De hecho, se están moviendo. Pero la Universidad no está dando indicaciones claras de hacia dónde hay que moverse ni tampoco está poniendo todos los medios para que la mudanza se haga con eficiencia. Hemos visto en este artículo varios ejemplos de esto.

Paradójicamente, hablamos, por un lado, de profesorado que quiere moverse y, por otro, de una institución que no acaba de facilitar todos los medios. Pero profesorado e institución somos los mismos. El mismo profesor que intenta innovar en su clase no acaba de tomar decisiones que faciliten la innovación docente cuando es responsable académico, a veces por inercia, otras por miedo a las dificultades que puedan surgir o por cualquier otra razón. Así que, en mi opinión, habrá que esperar unos cuantos años más antes de que la Universidad esté en condiciones de realizar un cambio significativo en la forma de organizar institucionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mientras tanto, lo cierto es que, insisto, de la mano de la innovación docente muchos profesores hemos visto renovado nuestro entusiasmo por una labor (la docente) que con frecuencia se había convertido en rutinaria o poco estimulante y que ahora nos proporciona toda una variedad de emociones que nos hacen sentir profesionalmente más vivos.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L.; Collado, C.; Hernández, J.; Ruiz, S. y Valero, M. (2008): *La prueba piloto*

de adaptación al EEES en la Escuela Politécnica Superior de Castelldefels. Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios.