



# La variable *tiempo* en la enseñanza universitaria

## *The variable time in university education*

**Miguel A. Zabalza**

Doctor em Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña - España

---

### **Resumén**

La importancia del tiempo (de los tiempos) en Educación ha estado presente en la literatura pedagógica desde los estudios iniciales de Carrol (1963) y los posteriores estudios longitudinales de Fisher mediante el California Beginning Teachers Evaluation Study (BTES). En los momentos actuales, la problemática de los tiempos ha adquirido un nuevo impulso en el marco de los nuevos enfoques curriculares que buscan una mayor homogeneidad en el diseño de las carreras que facilite la movilidad de los estudiantes. Parte de ese proceso es la incorporación de los créditos (ECTS, en Europa; SCT en Latinoamérica). El artículo analiza el factor tiempo desde una triple perspectiva: (a) el tiempo del currículo; (b) el tiempo de los profesores; y (c) el tiempo de los estudiantes. El autor defiende que, en todos los casos, la consideración de la variable tiempo está siendo marginal y sobre todo que su interpretación mecánica y burocrática deja fuera de consideración elementos fundamentales de la didáctica universitaria.

**Palabras-clave:** Didáctica universitaria. Tiempo y aprendizaje. Currículos integrados. Créditos transferibles. Tiempo en tarea.

**Abstract**

*The relevance of time in educational processes has been widely recognized since the initial work of Carroll in 1963, and subsequent longitudinal studies of Fisher using the California Beginning Teachers Evaluation Study (BTES). At the present, the problem of time has gained a new momentum under the new approaches of curriculum design seeking greater uniformity in the nature and length of courses in order to facilitate student mobility. Part of this process is the incorporation of credits (ECTS in Europe; SCT in Latin America) as units of time and workload of students. This article analyzes the time of learning from three perspectives: (a) the time of the curriculum; (b) the time of teachers; and (c) the time of students. The author argues that in all cases, the variable of time for learning is receiving a marginal consideration and especially that its mechanical and bureaucratic interpretation leaves out of consideration fundamental elements of university didactics.*

**Keywords:** *University didactics. Time for learning. Curriculum integration. Transferrable credits. Time on task.*

---

**Introducción: el tiempo como saber marginal en educación**

Hace algún tiempo un amigo chileno me regaló el libro de un autor peruano que se titulaba “Saberes marginales” (DEGREGORI, 2008). Ya en sí mismo, el título resulta prometedor. El autor se refiere a la diferente atención que se presta a unos conocimientos frente a otros en la selección de contenidos curriculares, tema ya clásico en la sociología educativa desde Bourdieu y Passeron (1979). La cuestión no viene al caso con respecto al tema que pretendo tratar en este artículo, pero me sirve de metáfora inicial para contextualizar la temática que me gustaría abordar aquí: el tiempo en la gestión de los aprendizajes. Porque se trata, como en la referencia anterior, de cuestiones que tradicionalmente han sido marginales en los debates didácticos y curriculares. Al igual que otras de similar importancia: los espacios, los materiales didácticos, la organización de los grupos, el diseño curricular etc. Elementos

marginales, todos ellos, en la consideración convencional de las actividades docentes. Y, en lo que se refiere al tiempo, cuando sí ha estado presentes, lo ha hecho desde miradas que poco tienen que ver con la financiación que con la docencia: el pago a los profesores por sus horas de clase, la contabilización de las horas que debía durar una disciplina, un curso o la carrera en su conjunto. No es que esté de más esta mirada económica sobre los elementos que afectan a la educación (más aún en tiempos de crisis, como el actual), pero no guardan relación directa con la calidad de los aprendizajes, objetivo básico de las decisiones didácticas.

Tal como intentaré señalar no se trata, en absoluto, de una cuestión marginal, sino que acaba constituyendo un elemento importante en el logaritmo que representa las condiciones adecuadas para que se produzca un buen aprendizaje. El sentido especialmente práctico y decisonal de la didáctica universitaria hace que en sus planteamientos, el tiempo (sobre todo el tiempo de los estudiantes) acabe recobrando una parte de la importancia que con frecuencia ha perdido tanto en la configuración de las políticas curriculares como en la propia gestión que el profesorado ha venido haciendo de los tiempos en el desarrollo de la docencia. Afortunadamente, la aparición de los créditos tanto en Europa (ECTS, European Transfer System) como en Latinoamérica (SCT, Sistema de Créditos Transferibles) ha venido a resaltar la importancia de esta variable. No con todo el éxito que cabría suponer, como tendremos la posibilidad de comprobar.

En cualquier caso, el tiempo es una variable pedagógica que ha merecido una alta consideración en los estudios sobre la educación y sus condiciones. Más en los niveles de la educación básica y media que en la superior. Ciertamente es que ese reconocimiento ha venido más por la vía de los principios pedagógicos y la investigación que por lo que se refiere a la mentalidad y prácticas de los profesores. Aunque vemos repetido con frecuencia aquel viejo dicho de que “cualquier persona puede aprender cualquier cosa con tal de que disponga del tiempo necesario para hacerlo”, no es que esa idea se haya convertido en un leimotiv con fuerte seguimiento en educación. En educación (yo me limitaré a considerar el tema en relación a la Educación Superior pero las mismas consideraciones serían

aplicables a cualquier otra etapa del sistema educativo), el tiempo es, además, una moneda con dos caras:

El tiempo como variable contextual que afecta de manera sustantiva a la dimensión organizativa de las instituciones, los currículos y los procesos de aprendizaje. Las cosas se producen en el marco de condiciones temporales que las regulan y predeterminan.

El tiempo como variable sustantiva que forma parte de los contenidos formativos que las instituciones están llamadas a transmitir a sus estudiantes. Ellos y ellas deben aprender a gestionar su tiempo de forma que cumplan las condiciones en las que ha sido diseñado su proceso formativo. El tiempo se convierte así en un bien que los estudiantes han de saber utilizar adecuadamente. Pero, de la misma manera, tenemos que decir que ese bien a adquirir se convierte en objetivo de aprendizaje no solo para los estudiantes sino también para el profesorado y las instituciones académicas. Tanto para unos como para las otras la gestión del tiempo se ha convertido en un problema creciente que deben aprender a resolver buscando alternativas y soluciones a prácticas absurdas e incoherentes con los propósitos formativos que se plantean.

Si consideramos ambas dimensiones conjuntamente podremos plantearnos el sentido final del estudio del tiempo, el por qué el tiempo resulta un elemento de especial importancia en el desempeño institucional y en el personal de los docentes. Al menos tres aspectos didácticos tienen que ver con esta idea. El tiempo está vinculado a: (a) el mejoramiento de las prácticas docentes; (b) la protección del estudiante frente a la sobrecarga de trabajo; y (c) la mejora de la gestión del tiempo (tanto en lo que se refiere a las instituciones, como a los profesores y estudiantes). Sobre estas cuestiones pretendo reflexionar en este artículo.

## **Los tiempos en Educación**

La primera consideración que sobre el tiempo cabe hacer es que hay muchos tiempos. No podemos tratar el tiempo como una categoría

singular. Es cierto que el tiempo es una realidad intangible y única. Nadie puede acomodar el tiempo a su conveniencia, pero cada uno puede darle un significado diferente. Y, sobre todo, el tiempo es una realidad sobre la que se toman decisiones. Una realidad sobre la que unos deciden y a la que otros no pueden sino atenerse.

Ya desde 1963 Carrol vinculaba directamente el tiempo a la calidad del aprendizaje. Su famosa ecuación venía a señalar que el aprendizaje era la relación existente entre el tiempo que el estudiante necesita para aprender algo y el tiempo que realmente dedica a su aprendizaje. Durante los años 70, Fisher (1980) dirigió un amplio estudio mediante la escala BTES (Beginning Teacher Evaluation Studies) sobre la efectividad de los enseñantes principiantes tomando como uno de los ejes centrales el uso del tiempo. En el estudio conceptualizaba el tiempo bajo tres términos complementarios: *allocated time* (tiempo total asignado para una tarea o proceso de aprendizaje); *engaged time or time on task* (tiempo de implicación real en la tarea) y *academic learning time* (tiempo que los estudiantes dedican a trabajar activamente en tareas con una dificultad apropiada durante los periodos escolares). Muchas y relevantes conclusiones se pudieron sacar de los estudios longitudinales con el BTES, de forma tal que ha venido constituyendo una importante línea de investigación didáctica no solamente sobre los tiempos, sino sobre la importancia del factor temporal en el conjunto de condiciones que deben reunir los espacios, las tareas y la transición entre tareas, la organización de los estudiantes, la metodología, el trabajo sentado en el pupitre, el nivel de exigencias y la dificultad de las mismas etc. Es decir, ha quedado demostrado el gran papel que los tiempos y su buen uso juegan en el logro de aprendizajes eficaces.

Dado que en este trabajo deseamos centrarnos en los tiempos referidos a la Educación Superior, no entraremos en esas cuestiones más de detalle. Lo que pretendemos es hacer una reflexión sobre el tiempo desde la universidad. Y desde esa perspectiva, una primera visión desagregada

de los tiempos nos llevaría a establecer tres miradas sobre los tiempos en la Educación Superior:

- Los tiempos del CURRÍCULO;
- Los tiempos del PROFESORADO;
- Los tiempos de los ESTUDIANTES.

Se trata de tres vertientes del factor tiempo que deberían ser complementarias pero que, en la realidad, distan mucho de serlo. Más bien, al contrario, se contraponen y condicionan mutuamente. En parte, como se señalaba en un punto anterior, porque la distribución del poder entre los tres niveles no es equiparable: en unos se decide sobre el tiempo, en otros uno debe ajustarse al tiempo que se le concede.

### **El tiempo del currículo**

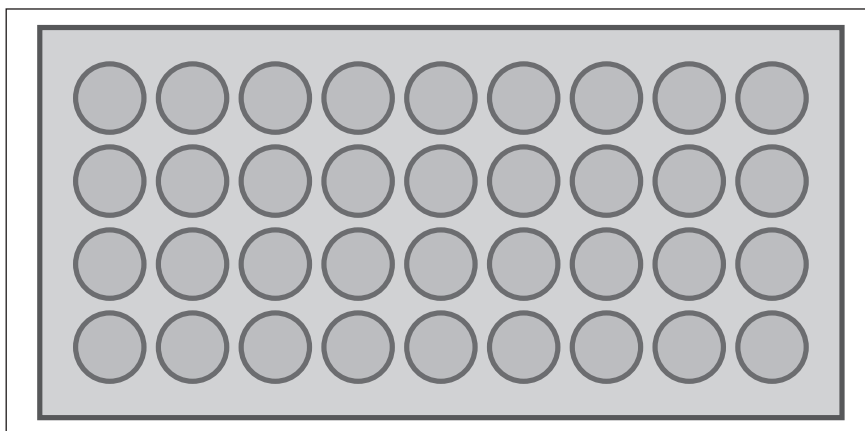
El tiempo del currículo es el tiempo institucional y su principal expresión es la estructura temporal en que ha sido configurada la propuesta formativa, esto es, el Plan de Estudios de la institución. 4 aspectos merecería la pena considerar en este apartado: (1) Tiempos *atomizados* vs. tiempos *integrados*, (2) Tiempos *cortos* vs. tiempos *medios* y tiempos *largos*; (3) Tiempos *flexibles* vs. *tiempos* rígidos; (4) Tiempos *irreversibles* vs. tiempos *recuperables*.

### **Tiempos atomizados vs. tiempos integrados**

Habitualmente las universidades han diseñados sus currículos bajo la estructura convencional de los tiempos atomizados: cada asignatura tiene su horario independiente. Las sesiones de clase se suceden y funcionan de una manera autónoma. Frente a esa alternativa, tenemos la posibilidad de suavizar la atomización de los tiempos

agrupándolos: en forma de tiempos compartidos por varias disciplinas, en forma de módulos etc. La importancia de estas opciones es clave si tenemos en cuenta (si aceptamos) que el formato curricular que adoptemos tiene importantes consecuencias sobre la forma de aprender de nuestros estudiantes, sobre su posibilidad de profundizar en los temas, de relacionar unas cosas con otras etc.

Los modelos curriculares convencionales (currículos por yuxtaposición) plantean una *estructura atomizada* de los estudios en un formato de secuencia de unidades estancas donde cada disciplina constituye una unidad autónoma y, con frecuencia, sin relación con las otras de la serie. El Gráfico 1 podría expresar esa situación.



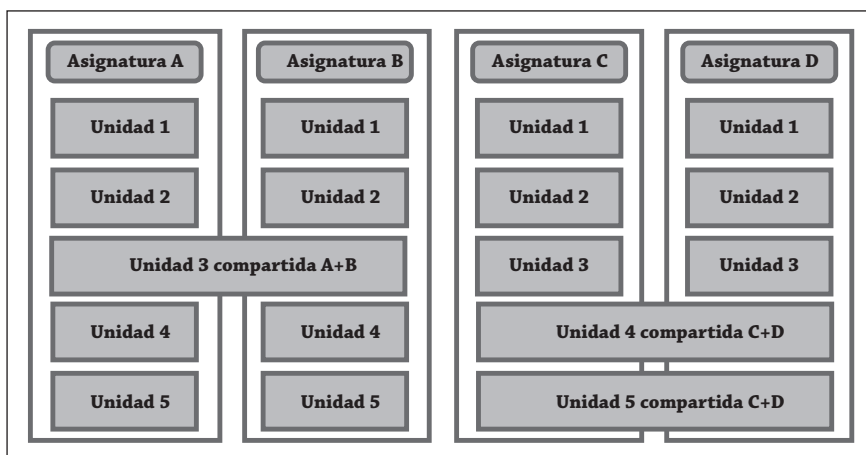
**Gráfico 1** - Currículo por yuxtaposición

Fuente: Datos de la investigación.

Un plan de estudios concebido de esta manera transforma el proceso de formación en un conjunto desagregado de acciones formativas cuya lógica interna (por qué unas cosas van antes o después de otras) resulta, con frecuencia, débil y la coordinación entre las diversas unidades (la forma en las unidades se relacionan entre sí generando una continuidad reconocible), escasa. Cada unidad posee

su propia identidad y dispone de su propio tiempo. Cada una de ellas acaba funcionando de manera autónoma, como si se tratara de unidades independientes. El impacto de esta estructura curricular en el aprendizaje de los estudiantes forma parte de la experiencia diaria los docentes que nos movemos en ese tipo de esquemas: las estrategias de almacenamiento y recuperación de la información por parte de los estudiantes resulta simétrica a la de la estructura curricular en la que se formaron.

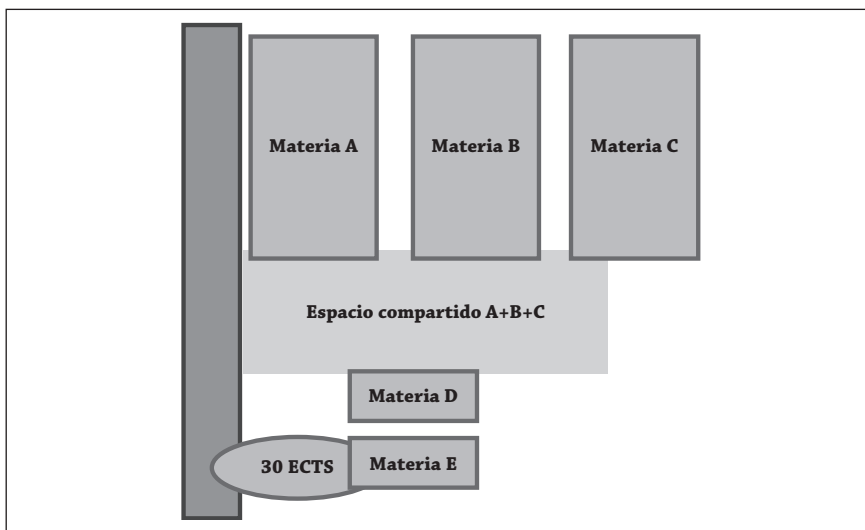
Frente a los modelos atomizados, los modelos integrados ofrecen modalidades menos dispersas de la estructura curricular. Las disciplinas se agrupan en formatos de integración de diverso tipo: módulos, espacios compartidos, temas interdisciplinarios, bloques formativos, semestres vinculados a competencias etc. Algunos ejemplos de integración pueden observarse en los gráficos 2, 3 y 4:



**Gráfico 2-** Agrupación de temas o unidades en materias independientes

Fuente: Datos de la investigación.

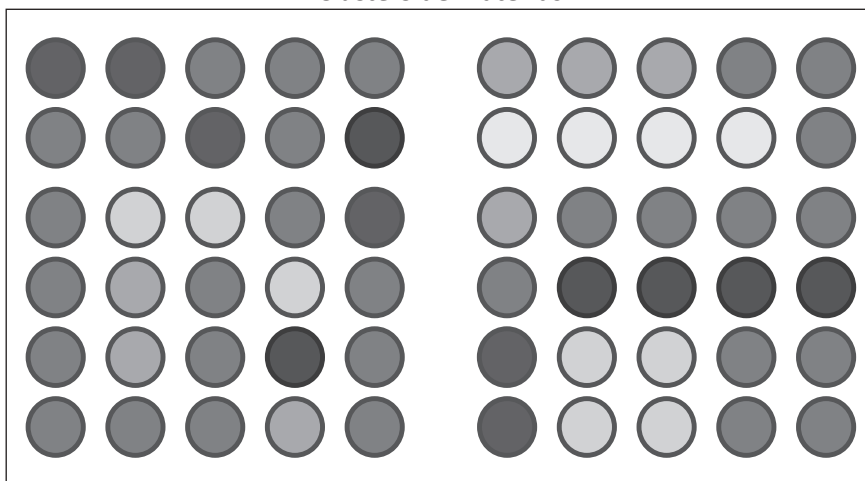




**Gráfico 3** - Currículo de intersección

Fuente: Datos de la investigación.

### Clusters de materias



**Gráfico 4** - Agrupación de materias por *clusters*

Fuente: Datos de la investigación.

Como podemos observar en los gráficos, la aportación de los formatos curriculares integrados es que utilizan dispositivos y fórmulas que permiten organizar las unidades curriculares de forma tal que se fortalece la continuidad entre ellas y se hace más eficiente el uso de los tiempos. En todos los modelos se respeta la identidad particular de cada disciplina pero se introducen mecanismos que permiten relacionar los contenidos específicos que cada una de ellas abordan: en unos casos vinculando unidades o temas aislados de diversas disciplinas (Gráfico 2); en otros casos, generando espacios comunes a varias disciplinas en los que los estudiantes pueden realizar trabajos utilizando los aportes de las disciplinas vinculadas (Gráfico 3); finalmente, a través de la identificación de *clusters* o bloques formativos que permiten dar continuidad a los contenidos disciplinares permitiendo unas secuencias integradas que facilitan la adquisición de competencias y una profundización mayor en el ámbito de las materias del bloque (Gráfico 3). Se trata de uno de los principales desafíos que deberá abordar en los próximos años el diseño curricular de las carreras. Ya los han señalado los representantes de las universidades que desarrollan Tuning para América Latina (2007, p. 292).

Por tanto, dicen, se torna necesaria la creación de espacios de tiempo, dentro del diseño curricular para la búsqueda, reflexión, interiorización y consolidación de los conocimientos que, al ser integrados, movilizados y aplicados, desarrollarán las competencias exigidas en la formación integral del futuro profesional.

El problema de las unidades curriculares desagregadas es que cada una de ellas ha de desarrollar las tareas de aprendizaje de forma diferenciada y acumulativa. La ventaja de los formatos integrados es doble. Por una parte facilitan el que buena parte de esas tareas (resolución de casos, trabajos, informes, problemas etc.) pueden ser compartidas por diferentes asignaturas con lo cual se alivia la sobrecarga de trabajo de los estudiantes. Por otra parte, se consigue que el aprendizaje de los estudiantes sea, a su vez, más integrado; que se propicie la posibilidad de relacionar contenidos de diversas disciplinas y una visión más interdisciplinar de sus

aprendizajes profesionales. La relación de estos formatos con la variable tiempo es obvia: de los tiempos discretos y atomizados pasamos a tiempos integrados; de la carga de trabajo a los estudiantes (su tiempo) vinculada a cada disciplina y, por tanto, redundante y acumulativa, pasamos a tareas mucho más reducidas (se comparten entre diversas disciplinas) y que posibilitan una perspectiva interdisciplinar.

### **Tiempos cortos, medios y largos**

Tenemos tiempos cortos cuando las sesiones se reducen a 50 (hora académica) o 60 minutos. Este formato cronológico reducido genera sesiones de trabajo con tiempo limitado y posibilidades formativas escasas, salvo la de la transmisión de conocimientos vía conferencia o lección magistral. Impide las metodologías activas y conduce a actividades preponderantemente dirigidas y planas (en el sentido de que no permiten variaciones internas, cambios de organización de los grupos, momentos diferentes en el desarrollo de la clase etc.).

Los tiempos medios (sesiones de 90 o 120 minutos) permiten incorporar el trabajo en grupo, los casos, los debates, exposiciones etc. Algunas universidades han optado por generalizar este formato temporal que resulta más flexible. Obviamente, empeora la situación para aquellos docentes que mantienen la lección magistral como metodología central de su enseñanza: hora y media escuchando a alguien, por interesante que sea lo que dice, acaban agotando tanto al que habla como a los que escuchan (por eso, tampoco los estudiantes son muy partidarios del sistema). Pero, la hora y media, permite organizar sesiones de enseñanza y aprendizaje más completas, con diferentes fases, incorporando el trabajo en grupo de los estudiantes y las exposiciones en público finales. Concede mayor maniobrabilidad didáctica. Como ha señalado Cross (1999), los estudiantes necesitan tiempo para poder hablar entre ellos, escribir, reflexionar etc. Esto es, necesitan

tiempo para lo que habitualmente señalamos como condiciones del buen aprendizaje.

Los tiempos largos (sesiones que ocupan toda una tarde o una mañana) permiten unas coreografías didácticas mucho más variadas: visitas, trabajo secuenciado con diversas fases y en diversos lugares como biblioteca, sala de ordenadores, laboratorios etc. Resulta muy adecuado para los docentes que trabajan con unidades didácticas que incluyen un fuerte componente práctico de los estudiantes o procesos intensos de trabajo en grupo (en este sentido, resulta cómodo para que los estudiantes puedan reunirse entre sí, sin las dificultades que entraña de combinar sus agendas o encontrarse en un lugar concreto si habitan en ubicaciones muy distantes entre sí).

Este aspecto de los tiempos curriculares resulta muy importante, como se puede constatar, desde el punto de vista de las metodologías de trabajo que los docentes pueden poner en marcha. Y tiene su efecto, también, sobre los estilos de aprendizaje, pues los tiempos cortos difieren el contacto personal del estudiante con los contenidos a estudiar y la profundización en el tema (en las clases únicamente pueden tomar notas para estudiarlas después). Los tiempos medios permiten un primer contacto con las temáticas en estudio y dan la posibilidad de que el docente pueda completar las lagunas detectadas en ese primer contacto (individual o en grupo) con ellas. Los tiempos largos dan más espacio para cerrar el círculo del aprendizaje desde el input inicial de la nueva información (o de la práctica a desarrollar) hasta la interpretación inicial de la misma, las aportaciones para subsanar las dificultades en la comprensión, la discusión en grupo, las aplicaciones prácticas y la síntesis final. Es decir, podemos desarrollar todo el proceso del aprendizaje (al menos en un primer recorrido por sus diversos momentos) durante la sesión y bajo la supervisión del docente. La importancia de la distribución del tiempo en relación a las metodologías didácticas viene corroborada por la precisión con que abordan este punto algunas metodologías como el PBL (*Problem Base Learning*) que establece una serie de fases fijas a desarrollar, cada una de ellas con un tiempo específico.

## Tiempos flexibles y tiempos rígidos

Dado que la consideración de los tiempos es un componente ineludible en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la alternativa que se analiza aquí es el nivel de flexibilidad con que esa distribución es concebida y desarrollada. La flexibilidad de los tiempos es una variable importante en la consecución de aprendizaje de calidad pues significa que “el tiempo académico de aprendizaje puede adaptarse a la disponibilidad de tiempo del estudiantes y a su momento de desarrollo” (ROMERO; BARBERÁ, 2011, p. 123). Es, por otra parte, uno de los motivos más frecuentemente aducidos para preferir la enseñanza *e-learning* más adaptable a las condiciones particulares de cada estudiante, por ejemplo, en el caso de las mujeres (SULLIVAN, 2001).

Los tiempos flexibles tienen que ver, por otra parte, con la posibilidad de que tanto los docentes como los estudiantes gocen de una distribución de los tiempos con umbrales de una cierta flexibilidad. No es posible no establecer límites horarios (para entregar documentos, realizar sesiones, avanzar en los temas, participar en las acciones colectivas tanto presenciales como virtuales) pero tales límites pueden definirse de forma más o menos rígida. Pueden constituir una marca orientadora o un corsé. Algunos profesores argumentan que una cierta rigidez resulta aconsejable para formar a los estudiantes en el respeto de los plazos marcados. Por un lado, porque evita falsas excusas de última hora. Por otro, porque ésa será, dicen, una de las condiciones básicas de su actividad profesional: entregar en los plazos marcados en las convocatorias o en sus contratos los documentos o los trabajos que se les requieran. Ambas consideraciones son correctas. Romero y Barberá (2011, p. 124) ya señalan que “la flexibilidad de tiempo de aprendizaje de los estudiantes viene determinada por su capacidad para reservar tiempo para las tareas académicas y por la cantidad y calidad del tiempo que ellos pueden dedicar a esas tareas”. Sin embargo, todos hemos sido testigos de que, en la universidad, cuando esa rigidez resulta exagerada e injustificable causa ruidos innecesarios en la dinámica de las aulas y entorpece las buenas relaciones entre profesores y estudiantes.

### Tiempos irreversibles y tiempos recuperables

La reversibilidad del tiempo curricular tiene que ver con la posibilidad concedida o negada a los estudiantes de poder mantener el trabajo realizado y de recuperar en un momento posterior los objetivos alcanzados. Que no pierdan todo el trabajo realizado en un curso por el hecho de haber resultado insuficiente una parte del mismo. Que se le conserven las cosas bien hechas. Algunas normativas de las Facultades son estrictas en ese punto: quien no haya superado completamente la disciplina debe repetirla completa. Eso significa que el estudiante pierde incluso aquello que había hecho bien (prácticas, trabajos, exámenes parciales etc.) en el curso que, finalmente, no logró superar. Bolonia ha incorporado a la organización docente una idea que me parece muy rica y mucho más respetuosa del estudiante (y del profesorado cuando hemos de someternos a evaluaciones). Es la idea del *not yet*, que significa entender que uno no está como para aprobar pero que eso no significa que todo lo que haya hecho esté mal y lo pierda. El *not yet* es el sistema que habitualmente utilizamos con los estudiantes que están haciendo su tesis: “su trabajo, solemos decirles, no está aún (*not yet*) maduro para presentarse, debe mejorar esta parte o aquella otra”. Aunque se deben mejorar ciertos aspectos que aún resultan insuficientes, no se pierde lo que se ha hecho. Algo así debería suceder con los estudiantes reprobados: deben mejorar lo no suficiente pero pueden conservar todo lo ya valorado como suficiente.

Si algunas consideraciones anteriores tenían que ver con la metodología y el aprendizaje, el tema de la reversibilidad tiene que ver con la sensibilidad tanto institucional como del cuerpo docente hacia el tiempo de los estudiantes. En el fondo, tiene que ver con la forma en que se concibe la Educación Superior, si como una carrera de obstáculos destinada a seleccionar a los mejores (a los que mejor se adaptan al sistema) y a eliminar al resto aprovechando cualquier rezago o dificultad o, por el contrario, como un proceso a través del cual todos vayan alcanzando, cada uno a su ritmo (ahí aparece, de nuevo, el tiempo), las metas profesionales que la carrera propone.

## El tiempo de los profesores y profesoras

Los tiempos del profesor/a también constituyen un tema de especial interés. La gran heterogeneidad de contratos y modalidades de implicación docente acaban convirtiendo el tiempo en un elemento básico de la profesionalidad docente. Quizás por eso, el tiempo de los profesores ha sido el único tiempo que se ha tomado en consideración en la universidad en tanto que tiempo de contabilización de actividades: para sus contratos, para definir la carga docente, para indicar el peso curricular de las disciplinas, para indicar la naturaleza diversificada de las actividades que debe desarrollar etc. Se trataba, en definitiva, de una visión funcional a la perspectiva global con la que se analizaba la enseñanza universitaria, en la que el eje central de la misma eran los profesores. Con todo, también el tiempo del profesorado merece un atento análisis, al menos desde cuatro puntos de vista: (a) los tiempos *pre*, *durante*, y *post* de la actividad de las clases; (b) los tiempos *pagados* vs. los tiempos *voluntarios*; (c) los tiempos de *docencia*, de *investigación*, de *gestión* y de *extensión universitaria*; (d) los tiempos *planificados* vs. los tiempos *espontáneos*.

### Tiempos pre, durante y post clases

En el imaginario de los docentes universitarios (y en sus reivindicaciones) aparece de forma constante la idea de que ellos y ellas realizan muchas tareas invisibles que no se contabilizan en sus horarios y por las que no son retribuidos. Uno de esos problemas, se dice, viene de contabilizar como tiempo docente únicamente el tiempo de las clases. Sin embargo, es claro que la actividad docente requiere de tiempos antes de las clases, tiempos de clase y tiempos post-clases. Si eso no se considera, la calidad de la docencia se resiente de forma sustantiva.

La importancia de la planificación docente ha sido resaltada por la literatura pedagógica como una de las competencias básicas de los

docentes universitarios (ZABALZA, 2003). No debería ser un tiempo invisible en la organización académica y, de hecho, las buenas universidades especifican en los horarios de desarrollo del curso los momentos que el cuerpo docente ha de dedicar a la planificación coordinada de las acciones a desarrollar durante el periodo siguiente. Resulta más complicado tomar en consideración ese tiempo cuando, en la práctica, resulta invisible y queda a la discrecionalidad de cada profesor/a. Los tiempos de clase vienen regulados y distribuidos en diversos formatos como ya hemos señalado en un apartado anterior. Con los tiempos post-clases ha sucedido que las instituciones les han concedido una relevancia desigual. Podemos vincular a esos tiempos actividades como las tutorías (bien consideradas y reguladas en el contexto europeo pero inexistentes en algunos contextos latinoamericanos), la revisión de trabajos y exámenes (solo parcialmente establecidas con momentos diferenciados, más en los exámenes que en los trabajos), la supervisión de prácticas, o situaciones especiales de los estudiantes (sin regular). Y quedan fuera de consideración, salvo excepciones, las sesiones conjuntas del profesorado de cada curso para considerar la marcha de los estudiantes y los apoyos precisos en los casos de dificultades especiales.

Esos tres momentos del quehacer docente, han recibido, por tanto diversa consideración desde la perspectiva de su visibilización y su contabilización en términos de tiempo. Requieren tiempo pero las instituciones no siempre lo reconocen y buscan acomodo.

### **Tiempos pagados y tiempos voluntarios**

Vinculada a esa cuestión está también la de los tiempos pagados frente a los tiempos voluntarios (no pagados). Salvo en el caso de contratos globales y a tiempo completo, si lo único que se paga es la *actividad clase* (o ésa es la percepción que tienen los docentes), dedicarán poco esfuerzo y atención a lo que ellos consideran tareas-tiempos no pagados. Más dramático resulta el problema cuando uno tiene que



acumular tiempos pagados para poder completar un salario digno. Si uno va acumulando el dar clases y más clases (porque es lo que se paga) en diversas instituciones para poder sobrevivir, parece lógico que esos otros tiempos (el antes de la planificación y el después de la supervisión y *feedback*) esenciales para la buena docencia acabarán siendo descuidados.

### **Investigación, docencia, gestión, extensión**

Las políticas universitarias van orientándose cada vez más hacia una consideración poliédrica de la identidad profesional del profesorado. Se espera de ellos y ellas que combinen simultáneamente tareas docentes, investigadoras, de gestión y de extensión universitaria. Todas esas tareas constituyen, obviamente, actividades *time consuming* y no resulta fácil poder atenderlas a todas en simultáneo. La cuestión es, ¿cuál de ellas priorizará cada profesor? o **¿cómo hará para tratar de compaginarlas adecuadamente?** En este caso, los tiempos no son una variable neutra sino que vienen supeditados a las presiones directas e indirectas con las que se conducen las políticas universitarias de promoción del profesorado. Puesto que es a través de la investigación como se adquiere relevancia y reconocimiento institucional, hacia ella se inclinará la balanza de los tiempos. Pero, a su vez, dado que la enseñanza tiene un fuerte contenido vocacional, aquellas personas que sienten más fuertemente esa disposición a la docencia (porque se sienten mejor preparados para ejercer esa función que las otras del perfil profesional) quedan frustradas y con ese sentimiento incómodo de que su esfuerzo no es reconocido y sus tiempos no son valorados.

### **Tiempos planificados y tiempos espontáneos**

Fernández Pérez (1976) hablaba de programación puesta y programación dada, para diferenciar entre las acciones y decisiones que los docentes pueden tomar y aquellas que les vienen impuestas. Una sobrecarga de estas

últimas establece un contexto didáctico rígido y desprofesionalizador por los excesivos invariantes que condicionan la actividad docente.

Aquella tendencia de los modelos curriculares centralizados y autoritarios (llegó a hablarse de currículos “a prueba de profesores”, Taylor (2010) que pareció suavizarse a partir de los años 80 con las propuestas del *school empowerment* y de la contextualización curricular que preconizaban la necesidad de que el profesorado fuera un agente activo en la definición de las adaptaciones curriculares en función de las demandas del entorno y de los estudiantes, comienza a quebrarse nuevamente por mor de la excesiva burocratización de los procesos instructivos, impuesta por los sistemas de aseguramiento de la calidad (calidad entendida sólo desde la perspectiva del funcionamiento administrativo).

Todo tiene que estar planificado con enorme anticipación y minuciosidad. El tener que prever con meses de adelanto qué actividad se desarrollará en clase o en el laboratorio convierte la vida académica en el cumplimiento de una partitura prediseñada en la que resulta difícil ir incluyendo aquellas novedades que pudieran dar más viveza a la enseñanza. En este caso, se ha desposeído a los académicos de la gestión del tiempo y se ha entregado esa función a los gestores y administradores de la burocracia institucional.

### **Los tiempos de los estudiantes**

Los tiempos de los estudiantes son la gran novedad de la nueva pedagogía universitaria. En el contexto europeo ha constituido todo un desafío apoyado-exigido, en gran parte, por la aparición de los créditos europeos ECTS. Si ya en sí, el tiempo es un intangible, el tiempo de los estudiantes ha sido, desde siempre, un vacío, un no-ser. El protagonismo de los docentes (pese a todo, también sufridores del “tiempo” académico) ha sido tan fuerte que los tiempos del estudiante se han hecho invisibles. Un factor determinante pero invisible.

El *insight* sobrevenido de que también los estudiantes se ven afectados por el tiempo ha supuesto una pequeña gran revolución en

la forma de entender la planificación de las enseñanzas. Cuatro aspectos me gustaría abordar en este apartado: (a) tiempos autónomos y tiempos presenciales; (b) tiempos académicos y tiempos personales, (c) tiempos a corto y tiempos a medio y a largo plazo; (d) tiempos de calidad frente a tiempos perdidos.

### **Tiempos presenciales y tiempos autónomos**

La primera distinción interesante a la que nos ha llevado el proceso de Bolonia es a diferenciar entre tiempos presenciales y tiempos no presenciales de los estudiantes. Sobre los primeros mantiene su autoridad y capacidad de regulación la institución universitaria, los segundos son tiempos autónomos, propios de los estudiantes. Están vinculados a su proceso formativo pero es él/ella quien debe aprender a administrárselo. Dado que lo que buscamos es un modelo formativo que propicie el aprendizaje autónomo de los estudiantes parece lógico que la tendencia sea disminuir en lo posible los tiempos académicos presenciales para potenciar aquellos otros en los que el estudiante es el dueño y gestor. La distribución que se va consolidando es de 1/3 de tiempo presencial y 2/3 de tiempo autónomo de los estudiantes.

Ni qué decir tiene que ese planteamiento bienintencionado está lejos de hacerse realidad. Resulta difícil a las instituciones renunciar a su dominio pleno sobre el monto total de los tiempos académicos. Tampoco resulta fácil a los estudiantes, entender que son ellos y ellas quienes han de organizar la mayor parte de su tiempo y que se espera de ellos que lo hagan con eficiencia.

### **Tiempos académicos y tiempos personales**

La otra diferenciación que no acaba de cuajar en la mentalidad institucional de las universidades es la diferenciación entre

tiempos académicos y tiempos personales. El conjunto de los tiempos presenciales y tiempos de trabajo autónomo de los estudiantes constituyen los tiempos académicos. Se supone que se emplean para avanzar en los estudios, para llevar al día las demandas académicas de la carrera que se esté cursando. El resto es tiempo personal y está dedicado a que los estudiantes puedan llevar una vida personal (ocio, descanso, vida personal) de calidad.

Los viejos códigos de calidad de vida solían distribuir los tiempos cotidianos en tres partes: ocho horas de sueño, ocho horas de trabajo, ocho horas de vida personal (alimentarse, divertirse, relacionarse). La vida de un estudiante no debiera ser muy diferente a eso. Más si pensamos que están en un momento tan especial de su vida en que tienen que hacer deporte, tienen que vivir la vida cultural de su entorno, implicarse en problemáticas sociales, asumir compromisos políticos, enamorarse, conocer mundo. Pero la academia no ve con buenos ojos esa distribución y entiende que la vida universitaria constituye un noviciado durante el cual los estudiantes pierden esos derechos y deben dedicarse *full time* al estudio. Aunque parezca absurdo (Gráfico 5) hay países en los que se ha calculado que el tiempo semanal de estudio de los estudiantes es de 90 horas. ¿Cómo alguien puede aceptar eso? La jornada normal de un trabajador son 40 horas semanales (en algunos países son 35): ocho horas diarias por cinco días a la semana. ¿Cómo se puede pensar en 90 horas, de dónde las sacan, cuántas horas diarias suponen que debería estudiar un estudiante, 18 horas diarias de lunes a viernes con cuatro para comer, dormir y vivir su vida?

▶ <b>Artes y Arquitectura</b>	:	<b>90 h/s</b>
▶ <b>Ciencias Fis., Mat. y de la Ing.</b>	:	<b>60 h/s</b>
▶ <b>Ciencias Biológicas Químicas</b>	:	<b>55 h/s</b>
▶ <b>Ciencias Silvo-Agropecuarias</b>	:	<b>50 h/s</b>
▶ <b>Ciencias Jur., Econ. y Políticas</b>	:	<b>45 h/s</b>
▶ <b>Ciencias Sociales</b>	:	<b>40 h/s</b>
▶ <b>Ciencias Biomédicas y de Salud:</b>		<b>35 h/s</b>
▶ <b>Filosofía y Humanidades</b>	:	<b>25 h/s</b>

**Gráfico 5** - Horas semanales estimadas de trabajo de los estudiantes

Fuente: Consejo de Rectores de Chile.

Llama mucho la atención la desproporción de los esfuerzos que se pretende imponer a los estudiantes. El irrealismo llega a tal punto que cabe dudar de que alguien haya pensado realmente lo que esas cifras significan. Posiblemente son solo esas cifras, el resultado de la división del monto total de horas anuales (tomadas en consideración en tanto que meras cifras) por el número de semanas disponibles. Todo un proceso contable del que ha desaparecido las personas de los destinatarios, los estudiantes, cuyo tiempo se pretende regular. Es así como aparece en el recientísimo documento final elaborado por representantes de 158 universidades e instituciones de Educación Superior Latinoamericanas:

El volumen de tiempo de trabajo asignado a un crédito CLAR es definido a partir del registro del tiempo total que un estudiante dedica anualmente al aprendizaje. Por ejemplo, si un año académico se extiende 36 semanas, con 45 horas cronológicas de trabajo semanal (que incluye docencia directa y trabajo autónomo), el número total de horas de trabajo será igual a 1620 horas al año, que divididas por los

60 créditos anuales acordados, darán como resultado un valor crédito igual a 27 horas cronológicas.

Al final, el razonamiento se parece más al planteamiento de un problema matemático que a la planificación de un proceso que implicará a personas. No está el estudiante ni están los profesores presentes, siquiera como fondo, como afectados.

Al final, se ha alcanzado un consenso que va de las 40 horas (generalizadas en Europa) a las 55 horas semanales (que se proponen para latinoamérica). Un consenso entre países y organismos (“algunos eran muy reacios a ceder disminuyendo sus exigencias”, ha contado un responsable). Es decir, la disminución de las horas ha sido el fruto de una transacción entre responsables académicos defensores de diversas cifras; esto es, ha sido el resultado de la búsqueda de una mediana matemática entre las diversas cifras. No ha sido el resultado de pensar en los estudiantes como personas que aprenden, como sujetos con derechos a mantener estándares de calidad de vida en su época estudiantil, como sujetos cuyos compromisos van más allá de la academia y lo académico porque se distribuyen entre lo cultural, lo social, lo familiar y, en algunos casos, lo laboral.

Sorprende, la verdad, el disparate y sirve para darnos cuenta de hasta qué punto los tiempos de los estudiantes han venido constituyendo un elemento ausente (un *missing point*) de la organización académica. Sólo cuando, con el tema de los créditos, se ha hecho visible nos hemos podido dar cuenta de hasta qué punto se hacen suposiciones inviables y desconsideradas.

Habría que ver qué sucedería si algo similar se plantease sobre las jornadas laborales de los docentes o de los propios vicerrectores que asumen esas cifras sin escandalizarse. Curiosamente, el debate sobre los tiempos se ha convertido en un problema social vinculado a la calidad de vida y al derecho de las personas. No en vano, lograr que las jornadas de trabajo no superen las 40 horas semanales ha sido un tema histórico del combate sindical, que ya están planteando las 35 e, incluso, las 30 en algunos países más avanzados. También los movimientos feministas han logrado situar esta problemática en los *trending topics* del debate social.

Durante el mes de Julio de 2012 se ha producido en la prensa española un interesante debate sobre los tiempos profesionales. Los presidentes de tres Sociedades Médicas (Ginecología, Pediatría y Hematología Pediátrica), los tres hombres, han publicado un artículo en una revista médica nacional señalando la creciente feminización de sus especialidades y los problemas que eso iría a traer en el futuro pues las mujeres piden más bajas laborales y disminuciones de horario (maternidad, cuidado de los hijos, conciliación vida familiar y laboral) y están menos disponibles a sustituciones a causa de sus compromisos familiares. Las reacciones no se hicieron esperar y la lluvia de descalificaciones para los tres presidentes ha sido intensa y amarga. De los contraargumentos que empleaban quienes criticaban ese artículo hay uno que merece especial consideración: la necesidad de concebir las profesiones en marcos temporales respetuosos con los derechos de las personas. Ninguna profesión está por encima de la vida de las personas; se es persona antes que profesional. Y eso significa que el ser médica no te puede obligar a estar disponible las 24 horas del día. Visto desde esta perspectiva, el tema de los tiempos adquiere un sentido mucho más humano y respetuoso. El que se merecerían, también, los estudiantes cuando se habla de sus tiempos.

### **Tiempos a corto y tiempos a medio y a largo plazo**

Una consideración más molar del tiempo de los estudiantes nos lleva a considerar no el tiempo a corto plazo (duración de las clases, tiempo para realizar las tareas encomendadas etc.), sino el tiempo en el plazo medio y largo. La duración de las carreras, por ejemplo. Y en este tipo de consideraciones volvemos a situarnos en los tiempos curriculares y tiempos organizativos.

Una de las líneas de acción en la que se han movido las reformas universitarias en los últimos años ha sido la de la disminución de los tiempos de las carreras. Situados como estamos en la Sociedad del conocimiento y, como consecuencia, en la necesidad de entender el aprendizaje

como una condición permanente (*lifelong learning*), parecía obvio que no todo lo que un profesional necesita aprender ha de enseñárselo la universidad, puesto que su formación habrá de continuar necesariamente durante muchos más años a través de la formación en servicio. No tiene sentido, por tanto, prolongar las carreras y/o provocar que se retrase su ingreso en el mundo profesional bien sea porque se multiplica el número de semestres, bien porque se sobrecarga de contenidos la carrera y se hace difícil su superación, lo que provoca que existan muchos reprobados y que los estudiantes tarden muchos años más de los previstos en concluirla.

Poco antes del proceso de Bolonia, las universidades españolas afrontamos una reforma generalizada de los Planes de estudio. Con la consigna, asumida por consenso en casi todas las carreras, especialmente las de Ciencias, de disminuir la duración de las mismas de los cinco años que entonces duraban a cuatro años. Asistí, en aquel contexto, a la presentación de la nueva malla curricular de la carrera de Físicas. El decano que hacía la presentación señaló que, siguiendo las directrices académicas, también ellos habían confeccionado un Plan de Estudios para cuatro años de duración de la carrera, pero que, obviamente, nadie podría realizar en menos de seis. Es decir, no solamente no se disminuía la duración de los estudios de cinco años a cuatro, sino que pese a que externamente aparecían como cuatro en realidad se les había aumentado a seis para la mayor parte de los estudiantes. Nuevamente, una desconsideración con los estudiantes a quienes el engaño solo puede acarrearles mayor frustración y una ruptura de sus expectativas y proyectos de vida.

## Conclusión

El término tiempo posee una fuerte polisemia. El tiempo es *duración* (de una tarea, de una sesión de clase); el tiempo es *momento* (mañana, tarde, noche); el tiempo es *ubicación* (primer curso, tercer curso, maestría); el tiempo es *secuencia* (antes, después); el tiempo es *orden* (los horarios, la puntualidad); el tiempo es un *derecho personal* (mi tiempo); el



tiempo es *compromiso* (asistencia a clase); el tiempo es *implicación* (*time on task*). Y sobre todo ello, el tiempo es *poder*: el poder de imponer a otros la organización de su tiempo, el poder de desposeerlos de su capacidad de autogestión, de autonomía. Es en esta condición del tiempo como poder donde los estudiantes y, a veces, los profesores, estamos en situación de desventaja. Se nos imponen los tiempos. Se agrade, a veces de forma burda, a la posibilidad y el derecho a la autogestión de nuestros tiempos.

El tema de los tiempos y de su gestión, aunque pueda parecer una cuestión de tipo administrativo que afecta a la organización de los estudios, es un elemento de gran calado en la concepción y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Tiene que ver con el clima de trabajo, con la presión y el estrés, con la autonomía de docentes y estudiantes, con la forma de sentirse, de vivir y convivir durante una parte importante de nuestra vida. Tiene que ver con la posibilidad de crear escenarios ricos e innovadores de enseñanza. La universidad, nuestra universidad, ha sido brillante y transformadora solo en los momentos en que ha sido innovadora. “*Libertas perfundet omnia luce*”, *la libertad ilumina todas las cosas*, ése fue el lema básico de las universidades. No deberíamos renunciar a él. A medida que han ido incrementándose las legislaciones y la normativa, a medida que la burocracia se ha ido adueñando de los procesos docentes, a medida que se ha ido fijando un discurso de lo políticamente correcto y penalizando las desviaciones del mismo, a medida que el profesorado se ha limitado a cumplir sus obligaciones, la universidad ha dejado de ser un espacio de debate y creación. Y eso ha provocado que, salvo honrosas excepciones, el impulso hacia la transformación social, hacia la renovación intelectual y hacia la creación artística y técnica no se encuentre hoy en día en la universidad sino en otros escenarios sociales. El tiempo, obviamente, no es la causa del problema, pero sí forma parte de él. La universidad necesita de un cierto caos para poder funcionar de forma divergente y creadora. Los estudiantes también lo necesitan para poder vivir su etapa estudiantil como esa parte de la vida que ya no se repetirá. Todo eso tiene que ver con el tiempo y con los tiempos en la vida universitaria. No podemos tratar los tiempos como una simple

medida cronológica porque afecta a muchas otras dimensiones de las personas y de las actividades que ellas desarrollan.

## Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Barcelona: Laia, 1979.

CARROL, J. A model of school learning. **Teachers College Record**, 64, p. 723-733, 1963.

CROSS, K. P. **Learning is about making connections. The cross papers number 3.** Princeton League for Innovation in the Community College & Educational Testing Service, 1999.

DEGREGORI, C. I. **Saberes periféricos. Ensayos sobre la Antropología en America Latina.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2008.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. Programación. In: FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO SACRISTÁN, J.; ZABALZA; M. A. **Didáctica II. Programación, Métodos y Evaluación.** Madrid: UNED, 1976. (Tomos 1-2).

FISHER, C. W. **Beginning teacher evaluation study, 1972-1978.** Ann Arbor: Inter-university Consortium for Political and Social Research, 1980. doi:10.3886/ICPSR07691.v1.

ROMERO, M.; BARBERÀ, E. Quality of e-learners' time and learning performance beyond quantitative time-on-task. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 5, p. 122-135, 2011.

SULLIVAN, P. Gender differences and the online classroom: male and female college students evaluate their experiences. **Community College Journal of Research & Practice**, v. 25, n. 10, p. 805-818, 2001.

TAYLOR, M. W. **Replacing the “teacher-proof” curriculum with the “curriculum-proof” teacher**: toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks. 2010. Tesis Doctoral. (School of Education) – Stanford University, Stanford, 2010.

TUNING AMÉRICA LATINA. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. **Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007**. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2007.

TUNING AMÉRICA LATINA. **Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR)**. Documento Final. 2012. Mimeografiado.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea, 2003.

Recibido: 20/07/2012

*Received*: 07/20/2012

Aprobado: 04/09/2012

*Approved*: 09/04/2012