

TE, 38

Temps d'Educació

Universitat
de Barcelona

1r semestre 2010

Núm. 38

Dimensions pedagògiques, curriculars i organitzatives
de l'Espai Europeu d'Educació Superior

Projecte integrat 'INCLUD-ED: cohesió social i impacte
polític a Europa'



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Temps d'Educació

2010 (1r semestre)
Núm. 38

Dimensions pedagògiques, curriculars i organitzatives
de l'Espai Europeu d'Educació Superior

Projecte integrat 'INCLUD-ED: cohesió social i impacte
polític a Europa'

Publicacions i Edicions



UNIVERSITAT DE BARCELONA



ÍNDEX / CONTENTS

MONOGRAFIA: DIMENSIONS PEDAGÒGIQUES, CURRICULARS I ORGANITZATIVES DE L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR

MONOGRAPH: TEACHING, CURRICULAR AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: ISSUES FOR DEBATE

Presentació, 7

Presentation

José Luis Medina

Polítiques docents en el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior: oportunitats, dificultats i dilemes, 11

Teaching policies in the context of the EHEA: opportunities, difficulties and dilemmas

Artur Parcerisa Aran

Organització i gestió de la universitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, 25

Organization and management of the University in the context of the EHEA

Vicenç Benedito Antolí

Els dissenys curriculars per competències en els títols de grau i postgrau: possibilitats i limitacions, 35

Curriculum designs for the competences of bachelor's degrees and postgraduate diplomas: opportunities and limitations

Elena Cano Garcia

La innovació docent abans i en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Què hi ha de nou?, 43

Teaching innovation before and in the European Higher Education Area. What is new?

Francesc Imbernon

Exigències i problemes de l'avaluació en l'Espai Europeu d'Educació Superior, 51

Assessment requirements and problems in the European Higher Education Area

Antoni Font

La indagació en l'educació superior. Implicació i corresponsabilitat en l'acte d'ensenyar i aprendre a la universitat, 63

Investigation in higher education. Involvement and joint responsibility for university teaching and learning

Anna Forés, Juana M. Sancho i Cristina Alonso

Claus de la transició a l'Espai Europeu d'Educació Superior, 73

Key factors in the transition to the European Higher Education Area

Joan Mateo

DOSSIER: PROJECTE INTEGRAT 'INCLUD-ED: COHESIÓ SOCIAL I IMPACTE POLÍTIC A EUROPA'

DOSSIER: INTEGRATED PROJECT 'INCLUD-ED: SOCIAL COHESION AND POLITICAL IMPACT IN EUROPE'

Presentació, 91

Presentation

Rosa Valls i Carmel Mulcahy

Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable, 95

Inclusion and segregation in schools: inclusive and exclusive practices with vulnerable students

Ignasi Puigdemívol i Liga Krastina

Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i superació del fracàs escolar, 115

Contributions of the international scientific community to learning to read and reducing school failure

Iveta Kesane i Laura Ruiz

Matemàtiques i grups interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions, 135

Mathematics and interactive groups: teaching and learning from the perspective of interactions

Javier Díez-Palomar, Lourdes Rué Rosell, Paloma García Wehrle i Maria Brown

Metodologia comunicativa crítica, transformació i inclusió social, 153

Communicative critical research, transformation and social inclusion

Antonio Latorre, Aitor Gómez i Laura Engel

Anàlisi de la dimensió de gènere en el marc del projecte INCLUD-ED per a desenvolupar pràctiques educatives inclusives, 167

Analysis of gender aspects in the framework of the INCLUD-ED project to develop inclusive educational practices

Patricia Melgar i Stephanie Rammel

Visió general de la discussió sobre les àrees d'exclusió del projecte INCLUD-ED, 185

General overview of the discussion on exclusion areas in the INCLUD-ED project

Carme García, Itxaso Tellado i Tiziana Chiappelli

ESTUDIS I RECERQUES / STUDIES & RESEARCHES

Ciutat, escola i participació infantil: avaluació i innovacions del projecte 'La participació dels infants a la ciutat', 205

City, school and children's participation: evaluation and innovation resulting from the project 'Children's participation in the city'

Ana Novella Cámara

Germans de Mario. Xiquets de primària jugant amb les seues consoles DS, 227

Mario brothers. Primary school children playing with their DS consoles

Ricard Huerta i Remigi Morant

Impacte del sistema de beques de menjador de Catalunya sobre la igualtat d'oportunitats educatives, 243

Impact of the system of Catalan school lunch grants on equal educational opportunities

Jorge Calero i Álvaro Choi

REFLEXIONS I ASSAIGS / REFLECTIONS & ESSAYS

Implicacions educatives dels símbols esportius, 263

Educational implications of sports symbols

Jordi Osúa Quintana

Estructuralisme, diversitat cultural i relativisme a Lévi-Strauss, 281

Structuralism, cultural diversity and relativism, on the centenary of Lévi-Strauss

Francesc Calvo Ortega

NOTES DE LECTURA / READING NOTES

Polítiques docents en el context de l'EEES: oportunitats, dificultats i dilemes

Artur Parcerisa Aran*

Resum

El procés de convergència cap a l'Espai Europeu d'Educació Superior ha fet que les universitats s'hagin plantejat el repte de millorar la docència. Que amb l'EEES es vulgui fomentar un nou model d'ensenyança, ha suscitat opinions divergents, però hagués estat irresponsable no aprofitar el procés de canvi per anar al fons del tema docent. En el context actual, cercar com millorar els processos d'aprenentatge dels i de les estudiants suposa la necessitat de reflexionar col·lectivament sobre què i sobre com s'ha d'ensenyar a la universitat. Per tal d'afavorir un canvi de model que dugui a focalitzar la mirada en el procés d'aprenentatge de l'estudiant, cal debatre sobre els dilemes que sorgeixen quan els requeriments del nou model xoquen amb la cultura tradicionalment predominant entre el professorat universitari. En l'article es comenten alguns d'aquests dilemes.

Paraules clau

competències, docència, EEES, dilemes

Recepció de l'original: 3 de novembre de 2009

Acceptació de l'article: 26 de novembre de 2009

Introducció

La millora de la docència ha de ser un repte permanent de qualsevol universitat i aquest repte necessàriament s'ha d'ubicar en el context de cada moment. Aquest context, avui, és l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Es tracta d'un procés de canvi que fa molt temps que se'n parla però que, en l'aplicació real, es troba en una fase inicial. Això fa que encara hi hagi poques realitats clarament contrastables i, en canvi, hi hagi moltes percepcions del que pot ser o deixar de ser. En tot cas, seria una irresponsabilitat deixar el debat sobre els temes docents al marge del procés, o considerar-los com quelcom secundari. La docència és un dels eixos fonamentals de la universitat i, per tant, no pot restar mai en segon lloc, i menys quan s'està plantejant un canvi que es justifica en la necessitat d'aconseguir una millora de l'ensenyament universitari.

S'ha dit reiteradament que hi ha el risc que el procés cap a l'EEES esdevingui més un canvi superficial i de formes que no pas profund i de fons. La universitat no s'ho pot permetre, però el risc hi és i per causes diverses. Una d'elles, perquè el que cal abordar en el moment actual és una reflexió a fons sobre el model d'universitat i el model de docència i aquesta reflexió –imprescindible– porta a qüestionar algunes concepcions i alguns hàbits molt arrelats en la vida universitària.

Una reflexió profunda com la que crec que és necessària ha d'abastar, d'una banda, les finalitats i els objectius formatius (*què s'ha d'ensenyar, què s'ha d'aprendre a la universitat*), i de l'altra, el com s'ha d'ensenyar. Compartir una anàlisi sobre aquestes qüestions no és senzill però em sembla imprescindible. Difícilment podrem ensenyar quelcom i fer-ho bé (és a dir, ajudant que s'apregui) si abans no tenim clar

(*) Professor del Departament de Didàctica i Organització Educativa, de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: artur.parcerisa@ub.edu

què i com ho hem d'ensenyar i, a més, ho compartim amb els altres professors i professores.

Es tracta de quelcom complex per diverses raons però, en aquest article, vull centrar-me en la necessitat de posar sobre la taula alguns dilemes que no podem obviar. Cal analitzar-los i parlar-ne perquè si no ho fem serà impossible que ens entenguem i sense una entesa mínima la millora de la docència quedarà com una entelèquia.

El context: l'Espai Europeu d'Educació Superior

Les institucions d'educació superior han de considerar que una de les seves prioritats ha de ser impartir una docència de qualitat, atès que tenen com a missió fonamental formar científicament, tècnicament i culturalment els i les estudiants, preparant-los per a l'exercici professional i, alhora, ajudant-los a desenvolupar les capacitats intel·lectuals, morals i culturals.

Hom pot considerar que el paràgraf anterior és una evidència, que sovint, en gran part, queda a tall de discurs, allunyada de les pràctiques reals. La necessària contextualització de la millora de la docència en el marc del procés de convergència cap a l'EEES té aspectes positius però també presenta inconvenients.

Especialment en el darrer curs, han proliferat les mostres d'oposició al que es coneix com a pla Bolonya. Mentre es produïen crítiques a l'EEES, els òrgans de govern de les universitats anaven aprovant les noves titulacions que, en gran nombre, s'han posat en marxa el curs 2009-2010. L'oposició a l'EEES, encara que hagi estat poc nombrosa quantitativament, ha palesat dues coses, com a mínim: d'una banda, que ens trobem davant d'una reforma de l'educació superior que –almenys en els discursos– pretén ser d'entitat; d'altra banda, que algunes coses no s'han fet bé en aquest procés, especialment a l'Estat espanyol.

És difícil no estar d'acord amb les finalitats explicitades de l'EEES: aconseguir un sistema de titulacions comparable i amb una transparència que promogui la mobilitat i doni millors oportunitats d'inserció laboral en el mercat europeu; assumir el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida, i assolir la millora de les universitats europees per atraure estudiants de la resta del món. Les discrepàncies no estan en aquestes finalitats, sinó en altres que es consideren implícites, o en la manera de dur a terme el procés.

Com he escrit anteriorment (Parcerisa, 2009, p. 5), en el debat social al voltant de l'EEES s'hi barregen moltes coses. Ja sigui per interessos més o menys confessables, per certa ingenuïtat o perquè la conversió de la qüestió en un tema mediàtic l'ha simplificat i etiquetat, quan en realitat és molt complexa, el cert és que quan es tracta el procés cap a l'EEES apareixen moltes qüestions sense delimitar entre si, sense fer-ne una anàlisi prou fina, es radicalitzen les postures, es trasllueixen corporativismes i s'amaguen interessos ocults, sense que hi falti la demagògia.

Amb aquest aiguabarreig, que no ajuda gaire a l'anàlisi de l'estat de la qüestió, s'hi afegeix el fet que les opinions –unes i altres– sovint es basen en percepcions que no es sustenten en realitats prou contrastables.

Entre els que opinem sobre l'EEES, per una banda ens situem els que pensem que l'actual reforma és una oportunitat. Són conscients que algunes decisions que

s'estan prenent són més que qüestionables, però davant dels elevats índexs actuals de fracàs de la universitat pública espanyola, em sembla que no es pot desaproveitar el sacseig que suposa el pas cap a l'EES per mirar d'introduir canvis que ajudin l'alumnat a aprendre més i millor i que la Universitat doni una resposta més adient a les necessitats de la societat. Això de cap manera ha de suposar abdicar de l'esperit crític que és propi de la institució universitària, ans al contrari, ja que la universitat ha de seguir sent una talaia privilegiada des de la qual observar, analitzar i jutjar sobre el món que l'envolta, i sobre la pròpia institució.

Els motius d'oposició a la reforma no sempre són coincidents. S'ha dit, entre altres coses, que el canvi que es proposa no suposarà cap millora (s'ha arribat a afirmar que «es secunditzarà» la universitat); que el procés és una mostra més del neoliberalisme predominant a Europa, cosa que comporta un perill de privatització de l'educació superior; que, tot i que les idees de fons poden ser interessants, no es podrà dur a la pràctica per falta dels recursos necessaris.

En línia amb aquesta visió pessimista, Naidoo aporta consideracions interessants sobre el risc de decantar la Universitat cap a una visió mercantil:

Los resultados de estudios realizados en distintos países indican que el replanteamiento de la compleja relación entre estudiantes y profesores en tanto que un vínculo entre 'proveedor de servicios' y 'cliente' puede distorsionar la relación pedagógica. Los estudiantes que interiorizan una identidad de cliente tienen más probabilidades de interpretar el aprendizaje como una transacción comercial y de considerarse consumidores pasivos de formación. (Naidoo, 2008, p. 50)

Aquest pot ser un dels perills si, en el canvi que es proposa, prima el model empresarial, però és així? Des del meu punt de vista, el que succeeix és que tant en el cas dels que apostem per una visió favorable del que pot significar l'EES –si més no com una oportunitat– com pels que adopten una posició contrària, hi ha bastants prejudicis i, en tot cas, percepcions més o menys afinades, però que no deixen de ser percepcions sense gaires evidències per reafirmar-les, al tractar-se d'un procés encara incipient. El camí cap a l'EES es troba en una fase molt primerenca i caldrà veure quines decisions es van prenent i com es van afrontant les dificultats del canvi que es pretén.

La barreja de temes, les postures enfrontades, la falta de diàleg real, les singularitats del procés a l'Estat espanyol... res de tot això ajuda a un contrast serè de punts de vista, com pertocaria de demanar a la universitat. Per un i altre costat s'han dit autèntics disbarats però el que és més palès és que sovint els arguments estan poc contrastats, es tracta més de sensacions que de fets reals o d'interpretacions oposades de determinats fets.

En el moment actual, es fa imprescindible impulsar un debat serè i rigorós sobre la funció social de la universitat, sobre el seu govern, sobre el caràcter públic, el paper de l'estudiantat... qüestions que l'EES –i el moviment antiBologna– ha ajudat a visualitzar però que van més enllà del procés actual. En aquest debat també cal plantejar-se quines implicacions té la necessitat d'una docència de qualitat, com s'ha d'impulsar la innovació docent, què ha de passar perquè realment l'estudiantat aprengui i què ha d'aprendre realment.

Aquestes qüestions al voltant de les polítiques docents a la universitat, dels reptes que poden ajudar a la millora de la docència i, per tant, a l'aprenentatge de

l'alumnat, són avui cabdals, i ho haurien de ser igualment encara que no existís l'EEES, però com que aquest hi és, esdevé un context ineludible.

El procés de Bolonya obliga a molt menys del que acostuma a dir-se. El que ha passat és que la institució universitària ha aprofitat la reforma per incloure-hi altres qüestions, com la de la metodologia docent per exemple. Ho ha fet perquè, com deia, la millora de la docència universitària és avui una qüestió inajornable –amb Bolonya o sense– i de reformes no n'hi poden haver cada dos per tres: cal aprofitar l'actual per plantejar també l'aposta per millorar els aprenentatges a la universitat.

A Informe Universidad 2000, dirigit pel professor Bricall, s'apuntava que els canvis i les noves demandes socials a la universitat fan que gradualment vagi adquirint més protagonisme l'aprenentatge:

En el binomio enseñanza-aprendizaje es imprescindible poner el énfasis en este último aspecto, entendiendo la enseñanza como un sistema para facilitarlo; como un medio más que como un fin en sí misma. (CRUE, 2001, p. 16)

L'increment espectacular de l'alumnat universitari ha suposat canvis en el seu perfil i ha introduït noves necessitats a la universitat. Aquestes consideracions són pertinents i actuals, amb Bolonya o sense, però el procés cap a l'EEES sintonitza amb plantejaments com els anteriors quan focalitza l'atenció en la tasca de l'estudiant.

És en aquest sentit, que es diu que, des del punt de vista docent, el gran canvi que se li demanda a la Universitat es que situï l'aprenentatge com la seva preocupació fonamental. No es tracta de menysprear l'ensenyament, al contrari. Com apunta Martínez Martín, «afirmar, i fins i tot emfatitzar, la importància de l'aprenentatge de l'estudiant equival a afirmar, més que mai, que la clau de la formació resideix en el professorat» (Martínez Martín, 2006, p. 17). Es tracta de pensar i dur a terme un ensenyament que ajudi que l'estudiant aprengui més i millor.

Aquest enfocament, comporta situar en la reflexió compartida dues grans qüestions: què s'ha d'ensenyar?, i com s'ha d'ensenyar perquè s'apregui millor?

Cal saber cap on volem anar per decidir com anar-hi: què s'ha d'ensenyar a la universitat?

L'EEES pretén que la universitat proporcioni la formació escaient per a una millor adequació professional, en el sentit que els aprenentatges s'ajustin a les necessitats socials, tant professionals com culturals. Això ha dut a una major consciència, per part de la universitat, de la necessitat d'oferir una formació útil per a l'exercici professional. Precisament, algunes de les crítiques a l'EEES es refereixen a un possible decantament cap a una visió únicament professionalitzadora, en un sentit restringit del terme. De produir-se, això seria greu però –ens seguim movent en el terreny de les percepcions– no es pot oblidar que també ha aflorat en el món universitari una reflexió més àmplia sobre el seu paper com a institució formadora.

La universitat pública ha de ser conscient de la seva funció social i del que significa oferir un servei públic. Com diu Torrents:

De la Universitat l'alumne n'ha de sortir no solament amb un diploma. També hi ha d'aprendre coses tan indispensables com ser un ciutadà, exercir els drets i deures civils, comunicar-se amb dos o tres idiomes a més del propi, participar en els debats de la contemporaneïtat, assumir responsabilitats derivades de l'exercici de la professió. (Torrents, 2002, p. 42)

Les anomenades competències transversals podrien ser una manera de donar resposta a aquesta visió àmplia, cultural i cívica de la universitat. Clar que això ens porta a una altra qüestió controvertida: la de les competències com a referent bàsic per al disseny dels plans d'estudi.

Ropé i Tanguy (citats en Ríos, 2005) assenyalen que la competència es presenta com una noció creuada, amb una opacitat semàntica que afavoreix el seu ús inflacionari en contextos diferents i amb interessos variats. És una noció que tendeix a substituir altres termes, com el de sabers o coneixements.

La preocupació per formar en competències –es a dir, per formar persones competents– respon a la necessitat que la universitat doni respostes adequades a una realitat social que és molt diferent de la de no fa gaires anys. Tradicionalment, les institucions d'educació formal han pretès transmetre a les noves generacions una cultura amb unes pautes relativament estables, en la qual l'escola i, com a darrer esglaió la universitat, exercia un paper de selecció social, de transmissió dels valors socials predominants i d'instrucció en els continguts que es consideraven necessaris per poder interpretar la societat i ocupar-hi un lloc.

La societat ha canviat i continua canviant de manera que, paradoxalment, el més estable és el canvi constant. Avui en dia són moltes les veus que li demanen a la universitat que proporcioni una qualificació que permeti respondre a les demandes canviants del món del treball i de la societat en el seu conjunt i que proporcioni un bagatge per interpretar i actuar en els contextos i en un món cada cop més globalitzat. Es demana a la universitat que formi persones competents per moure's activament en la societat.

Amb el tema de les competències, per la polisèmia del concepte, s'hi donen significacions diferents, segons qui en faci ús. És cert que es tracta d'un concepte clarament preocupat pels resultats de la formació però, des del meu punt de vista, la definició de competències també pot constituir una manera de tenir un referent interessant per aquells que entenem que en educació són molt importants els processos i que aquests no sempre condueixen directament ni de manera inexorable a uns resultats prèviament definits. La riquesa dels processos ha de ser un valor per a l'educació però les competències poden ser una referència que ens ajudi a contextualitzar-los.

El concepte de competència prové del món empresarial i això, d'entrada, en alguns sectors universitaris aixeca precaucions. S'ha dit que respon a una idea professionalitzadora de l'educació, contraposada a un concepte més global i integral, de formació de la ciutadania. Aquest és certament un perill del concepte –en una visió reduccionista– però crec que podem i hem d'exemplar-lo a una visió de formació integral de la persona.

En tot cas, em sembla que una bona comprensió del concepte de competència pot ser útil. Prenent com a referència Perrenoud (2000), a la Universitat de Barcelona la competència es defineix de la manera següent:

Aptitud o capacitat de mobilitzar de manera ràpida i pertinent tota una sèrie de recursos, coneixements, habilitats i actituds per afrontar eficientment determinades situacions. Una persona serà competent quan respongui de manera adequada davant d'una situació concreta. Per poder-ho fer, li caldrà haver adquirit determinats coneixements i haver après a mobilitzar-los (interrelacionar els coneixements).

xements i aplicar-los de manera ràpida i pertinent). Les competències mobilitzen i integren els coneixements... (UB, 2008a)

En aquest concepte de competència hi ha tres elements que em semblen molt interessants de cara a permetre avançar en la millora de la docència:

- a) La competència requereix haver assolit l'aprenentatge de determinats fets, conceptes, habilitats i actituds; però amb això no n'hi ha prou: cal aprendre a mobilitzar-los, a interrelacionar els aprenentatges i a aplicar-los. Per tant, és imprescindible relacionar la teoria amb la pràctica i cal dissenyar situacions per practicar la mobilització. Probablement, aquest aspecte que és clau en el concepte de competència hagi quedat en segon terme en el disseny dels nous plans d'estudi però la pràctica de la mobilització és indispensable per avançar en l'aprenentatge de la competència.
- b) Tant la idea de competència com a conjunt d'aprenentatges interrelacionats com la idea de mobilització comporta una visió global de l'ensenyament, on les matèries i assignatures coadjuven a unes finalitats comunes.
- c) Les competències, enteses com a referència, ajuden a proporcionar una visió relacionada dels diferents components pedagògics: del què es pretén assolir amb les decisions referides al com (metodologia, organització, recursos, avaluació).

Crec que seria bo dedicar esforços a resituar el concepte de competència com a referent, en primer lloc, per a les decisions sobre els objectius i els continguts d'aprenentatge, i en segon terme, sobre el com ensenyar per ajudar a la formació de persones competents socialment, culturalment i professionalment. És en una concepció de les competències com la que proposo que pren ple sentit allò que s'ha anomenat competències transversals.

Com ensenyar: qüestions i dilemes

La focalització de l'atenció en el procés d'aprenentatge de l'estudiant és un canvi substancial per a gran part del professorat universitari. Es tracta d'assumir que allò important és que l'estudiant aprengui i aprengui bé. És l'estudiant qui ha d'anar construint, pas a pas, el seu aprenentatge, mitjançant el seu esforç i la seva implicació activa, i amb el suport del professorat que l'acompanya en aquest procés.

En part, és una qüestió d'actitud per part del professorat –i, evidentment del propi alumnat– que requereix arribar a creure-s'ho de debò. Amb aquesta actitud favorable vindrà la segona part: la necessitat de formació i els recursos per fer possible aquest acompanyament a l'estudiant¹.

Aquesta actitud de preocupació per l'aprenentatge fa aflorar una sèrie de necessitats (treball en equip dels docents, per exemple) que sovint xoquen amb la cultura universitària predominant. Això implica el sorgiment de dilemes que, com a tals, no són fàcils de solucionar. En tot cas, reflexionar-hi és, al meu entendre, un pas imprescindible per plantejar noves alternatives docents en la línia que estic apuntant. Els

(1) En un interessant treball de Giné (2007), es recull la visió dels estudiants sobre què és el que els ajuda a aprendre. Altres textos, com per exemple Bain (2006), aporten més elements –en general coincidents. Uns i altres reforcen la noció del protagonisme de l'estudiant.

dilemes que comento tot seguit, que vaig presentar en un congrés recent (Parcerisa, 2008), no són evidentment els únics, però em semblen especialment rellevants. Tractaré dels següents:

- a) Planificació de la docència: llibertat de càtedra *versus* acords col·legiats.
- b) Avaluació dels aprenentatges: avaluació continuada generalitzada *versus* avaluació només quan sigui plenament assumida per cada professor i professora.
- c) Suport i orientació a l'estudiant: plans d'acció tutorial *versus* servei d'informació.
- d) Treball en equip del professorat: equips institucionals *versus* equips sorgits per afinitat.
- e) Formació del professorat: obligatorietat *versus* voluntarietat.
- f) Avaluació de la docència: avaluació de l'activitat docent del professorat *versus* avaluació de l'activitat del professorat.

Planificació de la docència: llibertat de càtedra 'versus' acords col·legiats

Amb el moviment desencadenat a les universitats en aquests darrers anys, ha reaparegut i s'ha reconceptualitzat el que es denomina pla o guia docent de l'assignatura (o de la matèria, o del mòdul). Amb denominacions diferents, acostuma a tractar-se d'un document intermedi entre el pla d'estudis de la titulació i el programa o la planificació detallada que es desenvolupa –bo i tenint com a referència el pla docent– per un grup d'estudiants específic. Mentre que el programa concret és responsabilitat directa de cada professor o professora, l'aprovació del pla docent ho és del departament o/i del consell o comissió d'estudis.

No crec que hagin d'existir unes línies divisòries fixes i inalterables entre el que s'ha de consignar en un pla docent i el que ha de quedar pel programa. El que em sembla significatiu és que el pla docent reculli allò que és resultat d'un consens entre el professorat que tindrà la responsabilitat d'impartir l'assignatura. Això sí, no es pot oblidar que el pla docent és un document cabdal per l'estudiant i que, fins i tot, es pot entendre com un *contracte* entre ell o ella i la institució. En aquest sentit, en el pla docent hi ha de constar allò que és necessari perquè l'estudiant tingui una idea suficient sobre el que es pretén amb l'assignatura, i sobre com es planteja la metodologia i l'avaluació.

Els plans docents han de ser coherents amb la idea de focalitzar l'atenció en el procés d'aprenentatge. La seva elaboració –i revisió– pot ser una bona ocasió per reflexionar individualment i col·lectivament sobre la pràctica docent i per iniciar i aprofundir en processos d'innovació en els mètodes d'ensenyament, en els recursos, en els sistemes d'avaluació i també en la definició d'objectius i en la selecció de continguts. El procés d'elaboració i de revisió dels plans docents és tan important com el producte resultant, si no més.

La planificació de la docència sempre ha estat, en un determinat grau, una responsabilitat col·legiada però no és menys cert que la llibertat de càtedra atorga al professorat (o als catedràtics, més pròpiament) un grau de decisió important.

L'elaboració i aprovació de plans docents, per ser responsabilitat d'instàncies col·legiades, fa aflorar el dilema «llibertat de càtedra *versus* acords col·legiats».

Fins a quin punt els criteris sobre què i com ensenyar i avaluar han de ser fruit d'acords col·legiats o de decisions personals? S'ha de trobar el punt just –sempre el més difícil de trobar– de manera que el pla d'estudis sigui coherent i consistent, s'assumeixi que cal coordinar-se des del punt de vista de la docència, que la responsabilitat sobre la docència ho és de cada professor o professora però també de la institució, i que el professorat ha de poder aportar enfocaments propis i ha d'assumir el protagonisme en allò que ensenya i en com ho ensenya.

Avaluació dels aprenentatges: avaluació continuada generalitzada 'versus' avaluació només quan sigui plenament assumida per cada professor i professora

A principis dels anys setanta del passat segle, diversos investigadors es van dedicar a estudiar com es produïa l'aprenentatge dels estudiants en algunes universitats de prestigi. Van trobar que el que més influïa en l'aprenentatge no era pas la docència, sinó l'avaluació (Gibbs i Simpson, 2009, p. 11). L'avaluació del procés d'aprenentatge és molt més que un dels components de la docència; és una qüestió clau per fer possible realment avançar cap a la seva millora. Sense fer canvis en els sistemes tradicionals d'avaluació no crec que sigui possible millorar els processos formatius del conjunt de l'alumnat. L'avaluació condiona tot el sistema formatiu.

Des del meu punt de vista, hi ha tres premisses fonamentals a les quals ha de respondre el sistema d'avaluació dels aprenentatges:

- a) L'avaluació ha de proporcionar informació sobre el procés d'adquisició dels objectius i dels continguts, referits a coneixements, habilitats i actituds.
- b) Qui aprèn és l'estudiant, construint el seu aprenentatge pas a pas. Per tant, és el propi estudiant qui s'ha d'implicar activament, qui s'ha d'esforçar i qui ha d'autoregular el seu procés d'aprenentatge.
- c) El professorat ha d'ajudar l'alumnat en el seu procés d'aprendre, prenent les decisions necessàries i posant tots els recursos possibles per tal que els i les estudiants aprenguin més i millor.

L'avaluació dels aprenentatges hauria de complir tres funcions bàsiques: acreditativa, formativa i formadora.

La funció *acreditativa* és la que reflecteix la responsabilitat de la Universitat de certificar el nivell d'aprenentatge del seu alumnat. La funció *formativa* és la que consisteix en ajudar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, mitjançant les decisions que pren el professorat. Aquesta funció requereix que els i les docents obtinguin informació sobre el procés d'aprenentatge i, a partir d'aquesta, prenguin decisions per regular la seva intervenció (per regular l'ensenyança) encaminades a ajudar millor l'alumnat. La funció *formadora* consisteix a proporcionar informació als i a les estudiants per tal que puguin autoregular el seu procés d'aprendre.

Sovint, el que succeeix és que el protagonisme de la funció acreditativa és tan fort que les altres funcions es dilueixen, quan són precisament les funcions formativa i formadora les que més directament poden incidir en proporcionar elements per

ajudar que millori l'aprenentatge. Les tres funcions s'han de compaginar. Això implica que el sistema d'avaluació ha de facilitar l'acreditació però, també, la presa de decisions per a la regulació de l'ensenyament i per a l'autoregulació de l'aprenentatge. A fi que les tres funcions puguin conviure, cal posar en marxa processos d'avaluació continuada, ja que només aquest tipus d'avaluació pot garantir les funcions formativa i formadora.

L'opció institucional per l'avaluació continuada que s'ha pres en algunes universitats sovint rep crítiques en el sentit que part del professorat més que una avaluació continuada el que porta a terme són avaluacions parcials acreditatives. Això pot ser degut a les dificultats per assumir la necessitat d'aquest tipus d'avaluació i a la falta de formació per dur-la a terme.

Aquesta situació genera opinions diverses sobre si és preferible demanar que apliqui l'avaluació continuada només aquell professorat que hagi entès, en profunditat, el sentit d'aquest tipus d'avaluació, o si, en canvi, és preferible generalitzar el sistema d'avaluació continuada, tot i que, en una primera fase, per a una part del professorat això suposi poc més que passar de l'examen únic a proves parcials. En aquesta segona opció hom pot pensar que davant de la situació de fet, serà més fàcil anar construint una nova cultura de l'avaluació, amb un progressiu aprofundiment en el model.

Suport i orientació a l'estudiant: plans d'acció tutorial 'versus' servei d'informació

Mitjançant l'acció tutorial es pretén atendre de manera personalitzada cada estudiant, entenent que l'aprenentatge és un procés personal però necessitat de guia i assessorament. En un enfocament centrat en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, on l'autoregulació ha de ser un eix central, l'acció tutorial esdevé un suport encara més necessari.

No es tracta d'una tasca fàcil d'organitzar, atès que requereix d'una certa planificació i de professorat disposat a dedicar el seu temps a atendre i acompanyar l'estudiant. Al meu entendre, l'acció tutorial s'ha de concebre com un recurs adient per atendre l'alumnat en la seva diversitat.

Hi ha professorat universitari que és contrari al desenvolupament de plans d'acció tutorial perquè creu que la tutoria no és pròpia de l'educació superior; opina que un bon sistema d'informació a l'estudiant seria suficient. El dilema «plans d'acció tutorial *versus* servei d'informació» requereix d'una reflexió profunda i compartida sobre quin tipus d'acompanyament ha de rebre l'estudiant universitari, per tal de poder compaginar el suport que qualsevol persona pot necessitar en un moment determinat amb l'autonomia en el procés d'aprendre que ha de caracteritzar l'educació superior.

Treball en equip del professorat: equips institucionals 'versus' equips sorgits per afinitat

La cultura del treball en equip docent tot just està entrant a les universitats, com s'ha anat constatant al llarg dels anys en les avaluacions institucionals de titulacions. Considero que el desenvolupament d'equips docents hauria de ser una de les grans

apostes de les polítiques universitàries perquè sense el treball col·legiat trontollen molts dels altres plantejaments que es fan quan es parla de millorar la docència.

El fet de treballar conjuntament facilita una anàlisi compartida de la pràctica i ajuda a reflexionar-hi i a construir camins per fer-la cada dia millor. L'experiència ensenya que assumir el treball en equip docent obre noves portes i enriqueix la manera de veure les coses.

El treball en equip té, però, una dificultat important: ens podem veure en la necessitat de treballar i constituir equip amb professorat amb qui tenim opinions diferents i, fins i tot, cultures professionals diverses. D'aquí sorgeix el dilema de si és preferible posar en marxa equips institucionals o bé és millor deixar que el professorat formi equips per afinitat, com succeeix en el camp de la recerca. Aquesta segona opció afavoreix la implicació però pot ser limitada quant al seu impacte en el conjunt d'un ensenyament. Del que es tracta és d'anar construint la cultura d'equip docent, el que vol dir la cultura de treball conjunt, salvaguardant un territori propi. Cal reflexionar sobre quins són els millors camins per arribar-hi.

Formació del professorat: obligatorietat 'versus' voluntarietat

En qualsevol professió, la formació inicial i continuada és imprescindible. La professió docent no n'és una excepció, tot i que és cert que no n'hi ha prou amb formació sinó que ha d'anar acompanyada d'un pla de desenvolupament professional del professorat i de recursos institucionals. A més, el concepte de formació s'ha d'entendre en sentit ampli, incloent-hi estratègies com ara la formació i l'assessorament en el lloc de treball, en el propi centre o departament, com també l'intercanvi d'experiències entre el professorat.

Si la formació del professorat universitari sempre és necessària, n'esdevé encara més, si cap, quan es planteja un canvi de model docent, on la preocupació per l'aprenentatge de l'estudiant esdevé el principal focus d'atenció.

Davant d'aquesta necessitat de formació es planteja el dilema «obligatorietat *versus* voluntarietat»: la formació per a la docència hauria de ser obligatòria, en un determinat grau, per a qualsevol professora i professor o almenys per al professorat novell? O bé, és preferible impulsar mecanismes per tal que el professorat la demandi voluntàriament? No és un tema senzill, ja que si bé és cert que actualment s'opta majoritàriament per una formació voluntària recompensada (en els processos d'avaluació de l'activitat docent, especialment), aquestes recompenses comporten un risc evident: que el professorat *s'apunti* a activitats formatives per l'interès de la recompensa, no pas perquè realment es vulgui formar.

L'obligatorietat o les recompenses suposen prioritzar una formació extensa, que arribi a més persones, però amb el risc de poca motivació d'una part del professorat. Si la formació fos realment voluntària, el profit que se'n podria treure seria més alt i amb més possibilitats d'aprofundiment. Les activitats d'intercanvi d'experiències entre grups d'innovació docent serien un exemple de la segona opció, tot i que no es lliuren de l'actual febre per la certificació.

Avaluació de la docència: avaluació de l'activitat docent del professorat 'versus' avaluació de l'activitat del professorat

L'avaluació de la docència és un element clau per millorar-ne la qualitat, atès que permet prendre decisions més fonamentades i, a més, té com a valor afegit que ajuda a visualitzar la rellevància de les tasques docents a la universitat.

D'acord amb aquesta premissa, en l'actualitat s'estan generalitzant els processos d'avaluació de l'activitat docent del professorat. En el cas de Catalunya, els professors i professores poden obtenir un complement retributiu si obtenen una avaluació favorable. Aquest complement pot ser un element positiu però de cap manera pot convertir-se en l'única conseqüència real de l'avaluació, ja que en aquest cas n'estaríem pervertint el sentit. Em sembla essencial que l'avaluació de l'activitat docent tingui funcions diverses (amb les seves conseqüents repercussions), una de les quals pot ser el complement econòmic.

Com recull, per exemple, el *Manual d'avaluació de l'activitat docent del professorat de la Universitat de Barcelona* (UB, 2008, p. 7-8), altres funcions poden ser facilitar i fomentar la presa de decisions de la institució per a millorar la docència; disposar d'informació per als processos de selecció i promoció del professorat; obtenir indicadors per establir criteris per a la distribució d'incentius al professorat, als centres i als departaments, i potser la funció més important, estimular el procés d'anàlisi i de reflexió del professorat sobre la seva pròpia pràctica docent per ajudar-lo en el seu desenvolupament professional.

Aquesta diversitat de funcions, com també el fet que es tracta d'una avaluació que no és gens senzilla perquè no pot limitar-se a un estudi de resultats –cosa que obliga a definir que és allò que si es dona proporciona més possibilitats de millorar el procés docent– fa que els sistemes per a l'avaluació de l'activitat docent siguin controvertits.

El risc apuntat de lligar excessivament aquesta avaluació a un tema de retribució ha provocat també que no s'hagi apostat clarament per cercar mecanismes que facilitin realment discriminar quin professorat imparteix una docència d'alta qualitat. Aquesta discriminació és necessària –a banda de per reconèixer aquesta tasca– perquè la universitat ha de conèixer com fa la docència el professorat que és considerat millor docent, per tal de poder visualitzar les bones pràctiques en docència i extreure'n orientacions per al conjunt del professorat.

En tot cas, l'avaluació de l'activitat docent és una novetat en el nostre sistema universitari que topa amb plantejaments que aposten per una visió més integrada de les funcions del professorat (docència, recerca, transferència, gestió) en comptes d'una diferenciació entre avaluacions independents de cadascuna d'aquestes funcions. Segons aquesta visió es pot considerar que tindria més sentit un procés únic d'avaluació de l'activitat del professorat i no pas, com en l'actualitat, processos parcel·lats.

El dilema «avaluació de l'activitat docent del professorat *versus* avaluació de l'activitat del professorat» confronta dues visions: la que considera que, en la situació actual, és preferible impulsar l'avaluació relacionada amb l'activitat docent per ajudar a cercar certa equiparació d'aquesta amb el reconeixement que sol tenir la tasca

investigadora i, d'altra banda, la visió més integrada de les funcions del professorat o –dit d'una altra manera– una concepció global de les funcions del professorat on no tothom ha d'esmerçar necessàriament la mateixa dedicació en cadascuna de les funcions.

Un rotonda amb moltes sortides

El moment actual a les universitats és de canvi però també d'incerteses, de reptes i, fins i tot, de certs desencisos. Sovint hom sent a dir que aquest procés de canvi no ha estat prou analitzat i debatut pel professorat –el tema dels estudiants i del personal d'administració i serveis també és molt important però ara el deixo a banda– el que ha dut a desaprofitar oportunitats i ha generat resistències al canvi.

Ens trobem en una rotonda, com les tan habituals quan anem en cotxe, amb moltes sortides possibles. Per trobar els camins adients –poden ser diversos però no tots són bons– és necessari construir línies directrius i estratègies que ens orientin on volem anar, tot i que necessàriament ens caldrà donar voltes i, fins i tot, algun pas endarrere. Per tal que les possibilitats del canvi es facin realitat cal una massa crítica suficient de professorat per dur-lo endavant. És a dir, un professorat que es plantegi en comú cap on cal anar i què implica, quines són les possibilitats i quines limitacions hi ha.

Aquesta reflexió compartida al voltant de com millorar la docència universitària en el context actual és molt difícil si la institució no aposta per acostar les decisions a àmbits propers al professorat; si no es repensa el rol docent de les diverses instàncies de gestió; si no es replantegen els sistemes de comunicació i participació, i si no es proporcionen recursos almenys per fer possible una docència digna, entre altres necessitats. És a dir, el context ha de ser estimulants, ha de fomentar la participació (en el ple sentit de la paraula) i ha de garantir els recursos mínims necessaris.

En aquest context, el professorat té la responsabilitat d'analitzar i reflexionar col·lectivament sobre com millorar la docència i aquesta anàlisi i reflexió suposa treballar sobre qüestions molt concretes, del dia a dia, però també posar en comú dilemes com els que he apuntat en aquest article. Cal tractar sobre aquests dilemes i prendre opcions. Cal fer-ho perquè només així és possible anar al fons de la qüestió i compartir significats i percepcions. Dilemes com els apuntats no es poden defugir. No ho pot fer el professorat ni la institució com a tal.

Podem ser més o menys crítics en el camí que estan emprenent les universitats i creure més o menys en les possibilitats d'aconseguir que l'estudiantat aprengui més i millor, però no podem defugir que en els moments actuals ens trobem en una rotonda i que en podem sortir per camins diferents, sols o acompanyats per altres professores i professors amb qui anar construint nous camins i noves sortides.

Referències

- Bain, K. (2006) *El que fan els millors professors universitaris*. València, Universitat de València.
- CRUE (2001) *Informe Universidad 2000*. Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009) *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona, Octaedro, ICE-UB.
- Giné, N. (2007) *Aprender en la Universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona, Octaedro- ICE UB.
- Martínez Martín, M. (2006) «Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la Universidad», a Martínez Martín, M.; Carrasco, S. (coord.) *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona, Octaedro, ICE-UB, p. 15-32.
- Naidoo, R. (2008) «Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia», a Barnett, R. (ed.) *Para una transformación de la Universidad*. Barcelona, Octaedro, p. 45-56.
- Parcerisa, A. (2008) «Política y gestión docente», a Gairín, J.; Antúnez, S. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid, Wolters Kluwer, p. 576-586.
- (2009) «Sobre el proceso de Bolonia: percepciones y algo más». *Aula de Innovación Educativa*, 182, p. 5-6.
- Perrenoud, P. (2000) «L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?, a AQPC *Réussir au collégial*. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale. Montreal.
- Ríos, T. A. (2005) *Comprender y enseñar*. Barcelona, Graó.
- Torrents, R. (2002) *Noves raons de la Universitat*. Vic, Eumo.
- Universitat de Barcelona (2008a) *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. Barcelona, Vicerectorat de Política Docent, Universitat de Barcelona.
- (2008b) *Manual d'avaluació de l'activitat docent del professorat*. Barcelona, Vicerectorat de Política Docent, Universitat de Barcelona.

Políticas docentes en el contexto del EEES: oportunidades, dificultades y dilemas

Resumen: El proceso de convergencia hacia el espacio europeo de educación superior ha hecho que las universidades hayan planteado el reto de mejorar la docencia. Que con el EEES se haya querido fomentar un nuevo modelo de enseñanza, ha suscitado opiniones divergentes, pero hubiera sido irresponsable no aprovechar el proceso de cambio para ir al fondo del tema docente. En el contexto actual, buscar cómo mejorar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes supone la necesidad de reflexionar colectivamente sobre qué y cómo se debe enseñar en la universidad. Para favorecer un cambio de modelo que lleve a focalizar la mirada en el proceso de aprendizaje del estudiante, hay que debatir sobre los dilemas que surgen cuando los requerimientos del nuevo modelo chocan con la cultura tradicionalmente predominante entre el profesorado universitario. En el artículo se comentan algunos de estos dilemas.

Palabras clave: competencias, docencia, EEES, dilemas

Politiques d'enseignement dans le contexte de l'EEES : opportunités, difficultés et dilemmes

Résumé : Le processus de convergence vers l'EEES a obligé les universités à envisager de relever le défi de l'amélioration de l'enseignement. Que l'on ait profité de l'EEES pour développer un nouveau modèle d'enseignement a suscité des opinions divergentes mais il aurait été irresponsable de ne pas mettre à profit ce processus pour aller au fond du thème. Dans le contexte actuel, chercher à améliorer les processus d'apprentissage des étudiant(e)s implique de réfléchir collectivement quant à l'objet ainsi que la méthode d'enseignement de l'Université. Afin de favoriser un changement de modèle qui permette de mettre l'accent sur le processus d'apprentissage de l'étudiant(e), il faut débattre des dilemmes qui surgissent quand les exigences du nouveau modèle se heurtent à la culture traditionnellement prédominante parmi les professeurs de l'enseignement supérieur. Dans cet article, nous commentons certains de ces dilemmes.

Mots clés : compétences, enseignement, EEES, dilemmes

Teaching policies in the context of the EHEA: opportunities, difficulties and dilemmas

Abstract: The process of creating the European Higher Education Area has led to universities addressing the challenge of improving teaching. Opinions differ on the use of the EHEA to promote a new teaching model. However, it would have been irresponsible not to take advantage of this period of change to examine the topic in-depth. In the current context, the search for how to improve students' learning processes must involve collective reflection on what and how to teach at universities. To foster a change of model that would lead to focusing on these processes, we need to discuss the dilemmas that arise when the requirements of the new model clash with the culture that was predominant in the past among university teaching staff. We examine some of these dilemmas in the paper.

Keywords: competences, teaching, EHEA, dilemmas