



# Detecció i anàlisi de les necessitats formatives del docent universitari. Un estudi de casos múltiple

Susanna Aránega Español

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**Departament de Didàctica i Organització Educativa**  
**Programa de doctorat: Desenvolupament professional i**  
**institucional per a la qualitat educativa**

**Bienni: 2001-2003**

**Detecció i anàlisi de les necessitats  
formatives del docent universitari.**

**Un estudi de casos múltiple**

**Doctoranda: Susanna Aránega Español**  
**Director de la tesi: Doctor Francesc Imbernon**

# CAPITOL 1.

## CONTEXT ACTUAL. LA UNIVERSITAT AL S. XXI

---

Els canvis de tot tipus que s'estan produint en el darrers anys, en tots els àmbits i sectors, están plantejant reptes importants a les organitzacions que són al capdavant.

Una observació de les transformacions més significatives ocorregudes en les darreres dècades em permetrà identificar les necessitats que es generen a nivell social i educatiu i advertir com afecten a la Universitat com a institució i al docent universitari com agent promotor del canvi dins l'organització.

### *Un canvi de segle. Un segle de canvis*

Que en la societat del s. XXI es produeixen canvis constants no és una opinió esporàdica ni individual. De forma quasi exponencial, es reproduïxen consideracions sobre les transformacions observades en l'àmbit social, familiar, professional, personal, etc. Gairebé totes s'unifiquen en advertir que la societat del s. XXI està sofrint variacions importants que es succeeixen de manera trepidant i que afecten a gran part de l'escenari internacional en un ampli ventall de sectors: tecnològic, laboral, comunicatiu, econòmic, intel·lectual.

Modificacions que per la seva complexitat són difícils de definir. El mateix concepte de canvi és un concepte complex, dinàmic i imprecís. Aquesta complexitat dificulta dibuixar un paisatge que ajudi a emmarcar tot allò que està succeint en la actualitat.

Una dificultat a la qual és difícil d'oferir resposta però que es pot substituir a través de la recollida d'algunes de les múltiples contribucions que una amplia representació d'autors ha aportat en els darrers anys per definir les alteracions que han anat afectant la societat i l'educació dels darrers decennis.

Des d'enfocaments ben diversos diferents autors es refereixen als canvis en termes i concepcions força diferents. Cristina Brullet (2009: 102-103) elabora un llistat de mots a través dels quals alguns autors etiqueten aquests canvis en el moment actual "estem vivint un canvi d'època" "A les societats occidentals ens trobem en una etapa de transició social que els científics socials anomenen - i interpreten- de manera diversa: societat post-industrial, segona modernitat, modernitat líquida, hipermodernitat, postmodernitat, societat xarxa, societat de la informació, societat del risc, entre d'altres.

Autors com Castells, M. (2003) Subirats, J. (2001) equiparen aquestes alteracions a un salt d'època establint semblances amb altres períodes històrics d'una gran revolució a tots nivells.

Època de canvis o canvi d'època és el títol d'un article amb el que Joan Subirats (2001: 11) escriu una reflexió sobre els canvis experimentats en les universitats espanyoles en els darrers anys.

El traspàs de segle ens ha conduit a un procés de reflexió sobre l'evolució produïda en els darrers anys i que s'ha fet palesa en un gran nombre de ponències articles i publicacions elaborades durant aquest període. La majoria d'elles inicien, o dediquen una part del seu contingut, a mostrar les evidències que fan necessari implementar variacions en el discurs perpetuat durant molts anys en tots els àmbits i entre ells, l'educatiu.

Valero i Brunet (1999: 466) asseguren que aquests canvis no es tracten de petites inflexions esporàdiques sinó que s'esdevenen sistemàtiques i creixents i a més alteren criteris essencials que regien la societat i que fins fa poc semblaven immutables "no estamos viviendo, únicamente una de las crisis periódicas coyunturales; sinó la aparición de nuevas formas de entender el mundo que proyectan nuevas formas de organizar la sociedad, la economía y la política. Y son en esas nuevas formas, donde por primera vez la riqueza no es la naturaleza y lo que de ella se saca, sinó la información, el conocimiento".

Cada autor concreta el canvi des d'una perspectiva diferent i ho expressa des del seu àmbit de coneixement, no obstant entre tots ells s'hi destaca un element comú i és la idea de canvi lligada a la immediatesa poc experimentada fins el moment, canvis que succeeixen amb la velocitat d'un allau. Mai, fins ara, els canvis s'havien produït d'una forma tant accelerada ni havien produït efectes tant immediats a nivell territorial, nacional i internacional.

## ***La societat del s. XXI. Canvis presents, reptes de futur***

Els canvis als que es fa referència no són innocus, atenyen a les persones i organitzacions a les quals se'ls plantegen reptes d'elevada transcendència. La Universitat és una de les organitzacions que no en resta exempta.

Per dibuixar els reptes que la societat suscita a la institució universitària identificarem prèviament, per una banda els canvis que abracen la societat del moment i per l'altra quins són els reptes que aquests li presenten a la Universitat en el segle XXI.

Fer un repàs de les transformacions més representatives i dels efectes que aquestes poden produir en la Universitat m'ajudarà a descriure l'escenari en el qual actua el docent.

Si comparem la societat actual amb la de fa només unes dècades podem advertir canvis substancials a diferents nivells, dels quals només esmentaré els més significatius per la recerca:

- *Professional.* Naixen noves professions i les ja existents pateixen transformacions freqüents que requereixen d'adaptacions constants.
- *En la gestió dels coneixements i en l'apropiació dels mateixos.* Els mitjans tecnològics apropen les informacions de manera immediata i en formats totalment diferents als establerts fins ara. Aquest fet obliga tant a conèixer els mitjans en profunditat com a fer-ne ús en les diferents situacions de la vida professional.
- *Tecnològic.* Els nous mitjans que emergeixen de manera continuada generen noves formes d'adquisició de la informació, que cal anar actualitzant.
- *Epistemològic.* Els coneixements s'amplien i hi ha noves formes d'arribar al coneixement. Naixen noves disciplines fruit de la transversalitat en que es poden analitzar els diferents àmbits de coneixement. L'actualització dels coneixements va més enllà de l'aprofundiment dels coneixements base ja adquirits.
- *Formatiu.* Es requereixen graus d'especialització que evolucionen a ritme constant. Es fa necessària una formació permanent en tots els camps laborals i professionals. Hi ha molta informació que cal convertir en coneixement.
- *Relacional.* Hi ha nous llenguatges i noves formes de comunicació que generen formes diferents de relació també a nivell internacional.
- *El treball en equip* pren una entitat considerable, tant pel que fa a la col·laboració en un equip d'un espai reduït, com pel que fa a la col·laboració que es pot mantenir entre tècnics o experts de diferent territoris. El treball en equip agrupa cada cop més tècnics que pertanyen a diferents camps de coneixement que han de treballar conjuntament per aconseguir una fita comú.
- *Econòmic.* Les noves formes de producció, l'economia globalitzada, fan que la visió acotada del territori quedi relegada a una visió internacional amb tot el que això

implica: mobilitat professional, equiparació de titulacions universitàries per accedir als llocs de treball, revisions del currículum.

- *Social.* Els mitjans de comunicació aporten nous i diferents models de vida i relació.
- *Ètics.* En les noves formes de relació intervenen nous valors que incrementen els actuals, els refusen o bé els modifiquen.
- *Ambientals.* S'estan sofrint alteracions en el medi ambient. La consciència d'aquests canvis i l'efecte que produeixen porta a unes noves formes d'actuació que afavoreixin la sostenibilitat del planeta. Implica canvis en els valors socials i personals.
- *Cultural.* La mobilitat internacional porta a un intercanvi de cultures que fa replantejar les formes de pensament i els models de comportament i actuació.
- *Noves formes d'entendre el temps i els espais.* Les noves formes de relació, el mitjans de comunicació, els mitjans tecnològics,... tots els canvis introduïts en aquests darrers temps, han fet que el concepte del temps i dels espais es convertissin en un efecte dominant més que en un efecte dominat. La gestió del temps passa a ser un dels elements prioritaris. Castells, M. (2003) Honoré, C. (2006) Domènech, J. (2009).
- *Organitzatius en les institucions educatives:* escolars i universitàries que provoquen noves formes de treball.

En el quadre següent es presenta el resum dels canvis exposats i les afectacions que aquests provoquen en els docents.

*Quadre 1. Canvis socials i formes com aquests afecten als docents.*

<b>CANVIS</b>	<b>COM AFECTEN ALS DOCENTS</b>
. Professional.	. Preparació per a nous i diferents contextos.
. En la gestió del coneixement.	. Ús de les TIC en totes les activitats.
. Tecnològic.	
. Epistemològic.	. Actualització constant dels coneixements i de les diferents formes d'accés.
. Formatiu.	. Noves competències.
. Econòmic.	. Formació permanent.
. Relacional.	. Ús de noves formes de comunicació a les aules i en el seguiment dels estudiants.
. Treball en equip.	. Habilitats socials i personals.
. Cultural.	. Noves formes de pensament des de la complexitat.
. Ètic.	
. Ambientals.	
. Organitzatius.	. Capacitat d'adaptació constant.
<b>Totes elles impliquen: NOVES FORMES D'ENSENYAR I APRENDRE</b>	

### ***L'educació en un món dinàmic***

Des del món educatiu autors com Pérez A. (1992), Santos Guerra, M. A. (2000), Esteve, J.M.; Franco, S; Vera, J. (1995) Hargreaves, A. (2002) Fullan, M. (2002) Carbonell, J. (2001) o el mateix informe Delors (1993) per citar-ne només alguns, presenten, en les seves publicacions, els canvis com argument pels nous plantejaments educatius necessaris en el nou mil·lenni.

Ens parlen de noves fonts d'informació, creixement accelerat del coneixement, noves maneres d'entendre el món, noves professions, entre d'altres, com aspectes que la societat del s. XXI està incorporant. I enmig d'aquest allau de singularitats proposen que el sistema educatiu s'ha de plantejar com ha de ser l'educació dels ciutadans per a la societat del present i del futur.

L'educació és impulsora i agent d'aquests canvi (encara que de vegades es pugui sentir víctima dels mateixos) i això l'obliga a prendre part d'aquestes transformacions. Es fa difícil determinar què hauria de tenir en compte l'educació per adequar-se a la societat del moment però si l'escenari educatiu del qual en som protagonistes, té poc a veure amb l'escenari d' unes dècades passades, les actuacions també han de ser diferents.

Al 1974 la UNESCO plantejà, a través d'un informe, que "la educación es entendida como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad y en el beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, aptitudes y conocimientos" (p. 42).

Aspecte que es complementa anys després amb un altre informe, també de la UNESCO, Delors (1993), en el qual després d'analitzar la situació actual i els canvis que es produeixen entorn aspectes polítics, econòmics i culturals, entre d'altres, proposa que l'educació s'estructuri sobre quatre eixos fonamentals, que són pilars del coneixement sobre els quals cal adequar les actuacions a realitzar.

Aquest quatre pilars són els següents:

- *Aprendre a conèixer.* Referint-se a l'adquisició de coneixements com a l'adquisició d'instruments que faciliten la comprensió de forma generalitzada dels mateixos, la capacitat d'aprendre a aprendre, el foment del sentit crític, etc.
- *Aprendre a fer.* Referint-se a la capacitat de donar respostes adequades a situacions personals i professionals amb iniciativa, presa de decisions i treball en equip).
- *Aprendre a ser.* Referint-se al desenvolupament integral de la persona per respondre davant les situacions no solament de manera intel·lectual, aplicant coneixements i/o tècniques més o menys desenvolupades sinó també amb sensibilitat, responsabilitat, ètica, entre altres.
- *Aprendre a conviure.* Referint-se a tots aquells aprenentatges que emmarcat en el respecte, permeten la convivència.

Com una part important integrant del sistema educatiu, la Universitat té un paper representatiu en el desenvolupament dels quatre pilars. Com institució encarregada dels estudis superiors, que forma part de l'engranatge social no pot restar al marge d'aquests canvis. Dins les seves funcions també està la de plantejar identificar, analitzar i comprendre les transformacions – observant-ne les causes i els efectes que produeixen – reflexionant sobre la incidència que aquests representen per a la tasca que està exercint a la societat.

En el mateix informe de la UNESCO (1993) es detallen algunes de les funcions que proposa per a la Universitat i que relaciona amb:

- *Educar*. En un ampli sentit intel·lectual, ètic, personal i professional.
- *Formar investigadors* treballant amb la innovació i promovent la difusió dels resultats de les investigacions.
- *Mantenir una funció ètica*. D'oferir uns valors que permetin la convivència respectuosa.
- *Mantenir la igualtat en l'accés*.
- *Reforçar la cooperació internacional*.
- *Analitzar les necessitats socials i treballar també amb i per* la previsió de futur.
- *Fomentar el pensament crític i innovador*.
- *Potenciar la tecnologia*.

Com a funcions complementàries a les de proporcionar coneixements als estudiants.

En aquest sentit la Universitat ha anat evolucionant amb el pas de la història i amb ella s'han anat modificant alhora les seves funcions i els seus objectius canviant, en alguns casos, els models de funcionament però fins ara ho ha fet de forma lenta. El repte que se li planteja en l'actualitat és tant que acceleri el seu procés de transformació com que pugui actuar com a capdavantera dels canvis.

Des de l'àmbit econòmic el professor Francesc Pedró (2010)<sup>1</sup> ens exposa en un estudi recent com els països que fa un temps varen fer una gran aposta per l'educació són ara països emergents econòmicament (Xina i Corea se situen en els dos primers països amb titulacions universitàries) mentre que els països que únicament segueixen una línia de continuïtat o van la baixa, són països que en l'actualitat arrosseguen un dèficit econòmic important (Estats Units que fa uns vint anys estava situat en primer lloc actualment ocupa el número vint-i-set en titulacions universitàries).

No és la meua pretensió jutjar qui ha de ser pioner de la innovació: Universitat, empresa, política, economia... El cert és que de manera dinàmica s'estan produint canvis que provoquen la configuració de nous escenaris educatius a tots nivells i la Universitat no en pot restar al marge.

No entraré tampoc a valorar si els canvis a que faig esment són o no positius o si són favorables o desfavorables a la població en general.

---

<sup>1</sup> *L'educació en el marc de la Unió Europea: balanç de Lisboa 2010. I reptes de futur*. Ponència realitzada per Francesc Pedró en el marc de les Jornades: Ciutat.edu, a la recerca d'un discurs local en educació. Diputació de Barcelona març 2010.



Aquests són temes dels que només s'hi pot opinar quan es gaudeix de la informació suficient per a contrastar totes les variables i no és objectiu de la meua recerca arribar a tal profunditat en aquest aspecte. Em reduiré només a presentar les evidències que em permetin justificar que la Universitat es troba en un moment en el que els reptes i els dilemes que se li presenten són importants. Només a tall de reflexió donat que l'estudi es basa en les necessitats que els propis docents senten a nivell formatiu per adaptar-se a tots aquests canvis. Cal conèixer quines són les modificacions que s'han produït a nivell social i com aquests afecten directa i/o indirectament a la Universitat i tenir així elements per saber quines capacitats i competències es requereixen per gestionar el canvi en la vida personal i professional del docent.

També faré un breu repàs de la història de la Universitat només per ajudar a comprendre el present i potser part del futur. Una revisió que proporcioni una mirada suficient per orientar i interpretar la praxis educativa ja que les institucions, i més encara les institucions educatives, han de ser pioneres en aportar respostes davant els canvis (canvis que afecten directa i/o indirectament als docents). Conèixer en quin moment i per a quins motius es van originar les primeres escoles universitàries i com aquesta ha anat variant de model segons el moment històric i el model social que la incentivava, pot orientar a comprendre el moment actual. En un apartat posterior em referiré amb una major concreció a les funcions de la Universitat en el s. XXI.

## ***La Universitat***

La Gran Enciclopèdia Catalana defineix la Universitat com la “Institució docent integrada per diferents centres anomenats facultats o col·legis, segons els països, on són impartits els estudis superiors de les diferents branques del saber i són atorgats els títols corresponents”.

En termes molt paral·lels La Real Academia de la Lengua Española la defineix com “la institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc”.

Aquestes definicions de caràcter universal ha anat prenent concrecions molt diversificades des del moment de la seva primera redacció fins l'actualitat.

Tot i que la Universitat s'ha mantingut com una institució d'ensenyament superior i que una de les seves finalitats principals ha estat la de conferir graus i titulacions acadèmiques, el seu model, missions i funcions ha anat prenent formes diferents segons l'època i les necessitats socials del moment i també segons el territori en el qual s'ha desenvolupat.

Cada període històric i cada context en particular han ajudat a definir l'objectiu de la Universitat i el seu model de funcionament.

Conèixer els motius que han anat forjant la seva evolució: quines decisions s'han pres i què les ha determinat en cada període en alguns països ens ajudarà a observar moltes de les idees, intencions, concepcions, criteris i fins i tot conductes que configuren la institució universitària i amb ella, també les del docent com a principal protagonista de l'acció en la mateixa.

La missió de la Universitat, les seves funcions i el model que ha romàs durant molts anys ha facilitat la configuració d'un perfil docent que s'ha mantingut i es reproduïx a través de diferents generacions, de forma (de vegades) mimètica.

Tot i que la Universitat es defineix sota el concepte d'institució: organisme que desenvolupa una funció d'interès públic, especialment benèfic o docent (Real Academia de la Lengua), la concepció d'organisme públic no va ser considerada fins molts anys després del seu naixement.

Fins els segles XX i XXI no es comencen a promoure moviments en favor de la Universitat pública. Fins aleshores i durant molts anys després, les universitats tenien caràcter minoritari, el seu objectiu no era social. Les modificacions que han girat des de la privacitat a la consideració pública i des de l'objectiu selectiu a l'objectiu social tampoc no s'han produït de manera uniforme en tots els països.

Les primeres universitats van tenir un caire religiós i eren de caràcter privat. Entre les seves funcions prioritàries estaven la divulgació del coneixement per a una minoria selecta i posteriorment, també van ser un espai d'investigació.

No va ser fins uns segles després de la seva creació que la Universitat obre les seves portes a un públic més ampli i canvia el seu model tancat i reduït per a passar a ser un espai de cultura i coneixement.

Actualment la Universitat vol ser un espai obert a la ciutadania en general.

La Universitat es crea amb la finalitat de transmetre els coneixements aconseguits en el transcurs de la història i/ o a través de la investigació, perquè els seus deixebles assoleixin i apliquin els coneixements adquirits a la professió per la qual han estat formats. No contempla (o almenys de forma expressa) l'adquisició d'unes habilitats i/o competències en l'aprenentatge autònom que li serveixi per aprofundir de forma permanent els seus coneixements. Aquestes habilitats o competències s'adquirien amb la pràctica un cop en el lloc de treball.

El perfil del docent s'adequa durant molt temps a les funcions i necessitats que es concentren bàsicament en la transmissió del coneixement adquirit amb el pas del temps i en crear un espai de divulgació i recerca de nou coneixement. Aquest model de funcionament, tot i la implementació d'algunes modificacions, segueix tenint una estructura de funcionament molt paral·lel al dels seus inicis.

En l'actualitat a la institució universitària se li presenten molts reptes orientats a cobrir les necessitats fruit dels nous canvis. Si les necessitats són altres, la funció de la Universitat s'ha de repensar i amb ella també el perfil del docent que hi actua.

### ***Educació i societat***

En aquest apartat presentaré algunes de les transformacions que han anat succeint en paral·lel: societat i Universitat i que ens poden oferir elements d'anàlisi per fer palesos els reptes que es plantegen a la institució universitària. Ho faré des de tres dimensions, potser les més significatives per l'estudi i pel que aquestes poden representar per a la Universitat i que són:

- *La dimensió professional.* Perquè la funció de la institució universitària és la de capacitar i acreditar als futurs professionals que han d'actuar en la societat del moment i esdevenidora.
- *La dimensió epistemològica.* Perquè els coneixements han abandonat el seu estatus d'estabilitat i esdevenen mutables i més complexes. La Universitat, com institució que té com objectiu proporcionar i crear coneixement ha de formar professionals amb la capacitat d'adaptar-se de manera constant als canvis.
- *La dimensió cultural i social.* La transmissió de la informació i la comunicació es realitzen a través de canals molt diversos i adquireixen formes que es van renovant de manera desproporcionada. La Universitat està immersa en la societat que utilitza aquests mitjans i se'n ha de fer partícip i ha de gestionar la informació que els rep per seleccionar-la i subestimar-la o convertir-la en coneixement.

### **Dimensió professional**

Tot i que no hi ha un criteri uniforme sobre la missió actual de la Universitat si que hi ha una tendència bastant unificada que considera que actualment una de les seves funcions és la de capacitar i acreditar als futurs professionals per actuar en la societat present i futura, i a diferència de segles anteriors abraçant a un ampli sector de la població.

Que el criteri sobre la missió de la Universitat no sigui unificat es pot observar fins i tot com a beneficiós ja que facilita la inclusió de les diferents mirades. Aquest fet que enriqueix, alhora crea inconvenients. El fet de gaudir d'un consens sobre els objectius institucionals entre els membres de la mateixa universitat crea la dificultat de prendre decisions sobre les accions a dur a terme per aconseguir les finalitats previstes.

Com exposa J. Subirats (2001: 11-39) no totes les universitats es plantegen i tenen ben clara quina és la seva funció principal, -al marge de que totes les tendències restin integrades en el quefer quotidià - i que es poden resumir segons l'autor en que la Universitat ha de:

- Ser una font de cultura en un sentit ampli.
- Tenir una clara vocació professionalitzadora i proporcionar els elements perquè pugui capacitar professionals competents en tots els sectors.
- Ser un nucli de coneixement i investigació.
- Tenir una funció social que atengui a tot l'alumnat des de la seva diversitat i les seves capacitats inicials.

De manera intuïtiva la majoria d'organitzacions es mouen entre els quatre eixos esmentats sense emfatitzar-ne un per damunt l'altra, no obstant la funció professionalitzadora és una de les funcions destacables sobre la que m'agradaria aprofundir.

Aquesta té a veure bàsicament amb dos aspectes: amb el sistema d'acreditacions i amb el de l'adquisició de les competències.

El sistema d'acreditacions i titulacions està creat amb la finalitat d'atorgar credibilitat professional als estudiants que finalitzen el cicle d'estudis superior. La capacitat de professionals competents és un dels factors que s'incorpora recentment i que crea en els mateixos docents certa incertesa. Les acreditacions i titulacions, com també les competències, són dos dels factors que ha anat canviant al llarg de la història i que ha fet que a la Universitat se li plantegin reptes importants.

### ***Les acreditacions i les titulacions***

En la societat més tradicional, els sabers i les habilitats tècniques es transferien a través de la nissaga familiar o de les petites comunitats on l'aprenent era la figura que, de forma mimètica i a través de la interacció -i en alguns casos a través de la forma més tradicional d'assaig error-, acabava adquirint uns aprenentatges bàsics que li permetien exercir qualsevol de les seves tasques laborals. Aquest fet implicava una determinada forma d'aprendre que es fa difícil de perpetuar en el moment en que l'ensenyament s'institucionalitza. Els aprenents eren pocs i els aprenentatges lents i personalitzats. La única acreditació necessària era la demostració del seu coneixement en l'exercici de la seva activitat professional.

Amb la revolució industrial les branques professionals s'amplien i el món laboral reclama professionals més especialitzats en diferents camps. Els coneixements s'aprofundeixen i es fa difícil que una sola persona pugui formar-se i pugui estar capacitada en totes les matèries. L'aprenentatge personalitzat passa a ser regulat en escoles, gremis... que mica en mica van creixent fins a institucionalitzar-se. Es fa necessari crear institucions que difonguin coneixement i habilitats i a més, acreditin als professionals per accedir als llocs de treball concrets.

Amb el temps els continguts professionals i acadèmics prenen tot el protagonisme i són la peça clau dels ensenyaments a la Universitat. La institució universitària és converteix en l'espai per excel·lència en el qual es pot transferir el coneixement universal, essent l'únic espai per aquest afer. No existeixen altres mitjans per difondre el coneixement (o molt pocs).

Durant un llarg període històric cada Universitat elabora el seu currículum i ofereix les titulacions als seus estudiants.

Es creen unes titulacions pels estudiants que acrediten els sabers adquirits durant el seu pas per la institució i ho fan basant-se en els continguts aconseguits durant el període d'ensenyament. Uns coneixements que podien ser aplicables durant tota la vida tret d'alguns aprofundiments que algunes professions precisaven en algun camp molt específic.

Fins un determinat moment aquest procés estava destinat a una públic minoritari. Més endavant l'accés al coneixement s'universalitza i el que va ser un benefici d'una minoria, s'incrementa i s'expandeix obrint portes a tota la ciutadania. Aquest increment té implicacions en tots els sentits: més professorat, increment de ràtios a les aules universitàries, expansió de la territorialització, etc.

Els canvis produïts en les darreres dècades detallats anteriorment han generat una globalització internacional que entre molts altres aspectes, ha proporcionat la possibilitat de mobilitzar-se tant a nivell d'estudiants com a nivell professional.

Aquesta mobilitat ha condicionat que alguns països es plantegessin la possibilitat de realitzar una acreditació comuna o que fos equitativa facilitant d'aquesta manera que els professionals es poguessin desplaçar sense els inconvenients de les convalidacions de títols.

Amb l'entrada a l'EEES es promou la mobilitat entre els estudiants dels diferents països de la Unió Europea. Aquest fet ha comportat la necessitat d'unificar els plans d'estudi i les titulacions que ofereixen les diferents universitats dels països que formen part del tractat de Bolonya.

*Quadre 2. Reptes que comporten les noves acreditacions i titulacions.*

*Reptes que comporten aquests canvis?*

Un dels principals reptes que han hagut d'afrontar les universitats bàsicament europees està en relació a la revisió i/o reformulació dels plans d'estudi de les diferents llicenciatures per tal de cercar una equiparació en els currículums dels diferents països entre els quals es facilita la mobilitat d'estudiants, docents i professionals.

L'equiparació de les titulacions i acreditacions ha obligat també a unificar alguns criteris de funcionament que giren al voltant de les mateixes. En l'Espai Europeu d'Educació Superior s'ha aconseguit entre els diferents països europeus. Actualment les universitats llatinoamericanes estan en procés de integració al Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior. Aquest fet comporta la revisió dels currículums de totes les titulacions dels països integrants.

Un dels reptes que ha generat aquests canvis és la creació de programes intereuropeus de col·laboració que fomentin i facilitin la mobilitat, amb beques proporcionades pels països participants.

Un altre dels reptes importants és el de contemplar l'avaluació de les competències en les acreditacions. Aquest fet implica repensar les avaluacions i també seguiment de l'alumnat.

La concreció d'aquests canvis s'amplien en l'apartat de l'EEES i els crèdits ECTS, capítol posterior d'aquesta mateixa recerca.

***De la formació en coneixements a la formació en competències***

Els continguts disciplinars han estat la base de la majoria de currículums de les universitats d'arreu del món. Fins no fa més d'unes dècades, la Universitat era l'únic espai en el que es podia transferir el coneixement especialitzat. L'exigència professional es delimitava a l'aplicabilitat dels esmentats coneixements.

En l'actualitat el món laboral i el món social ha incorporat altres exigències que se sumen a les anteriors. Actualment no es parla únicament de coneixements, sinó també de competències. La incorporació d'aquest terme, que aprofundiré en un capítol posterior, suposa que la formació dels estudiants no solament ha d'afavorir l'adquisició d'uns sabers, sinó també d'unes competències personals, relacionals i professionals que l'acreditin pel món laboral i social.

Tot i que molts puguin pensar que la incorporació de les competències en el nous currículums pot venir supeditat en la seva totalitat per la tendència professionalitzadora de la Universitat, moltes de les competències tenen un caire personal i també social la qual cosa ens fa pensar que també corresponen a d'altres tendències. I es poden visualitzar des d'una perspectiva holística.

La inclusió de les competències, que no significa en cap cas l'exclusió dels sabers necessaris per a cada titulació, ofereix una mirada més ampla sobre el què cal desenvolupar en i amb els estudiants. En un capítol posterior d'aquesta mateixa recerca desplego la concreció de les competències.

*Quadre 3. Reptes que comporta la incorporació de les competències.*

*Reptes que comporta la incorporació de les competències*

La demanda que es planteja a la Universitat de desenvolupar les competències amb els seus estudiants, és un gran repte que no solament implica un replantejament de la seva funció sinó també de la incorporació de modificacions en la seva forma d'actuar i transmetre els coneixements, habilitats i actituds.

El desenvolupament de les competències va completament lligat a la manera en que es produeixen les intervencions, a les metodologies que generen coneixement, en la forma que els estudiants tenen d'aprendre i a la forma que el docent té d'ensenyar.

El desafiament està en que els docents no solament han de conèixer la matèria que imparteixen o els continguts disciplinars del camp amb el qual treballen sinó que a més els cal tenir coneixements sobre els processos que afavoreixen els aprenentatges amb els estudiants (en la seva vida adulta la majoria d'ells) i també en els processos que faciliten l'aprenentatge autònom. El coneixement de metodologies diversificades que facilitin l'adquisició de competències en els estudiants pren una importància cabdal. Conèixer les formes en que els alumnes aconseguixen els aprenentatges serà un dels elements claus per aplicar les metodologies més adients.

El repte principal és el de fer ús de metodologies diversificades que permetin l'aprenentatge a través de l'experimentació, la inducció i la deducció, la reflexió i l'aplicació immediata dels coneixements en la resolució de situacions des d'una mirada funcional.

Un segon repte és el que es desprèn del desafiament esmentat i és el que té a veure amb la necessitat de desenvolupar les competències en els docents, que han de aconseguir fer competents als seus estudiants.

Estic d'acord amb el que proposa M. Dolors Celma (2005)<sup>2</sup> quan expressa que "este principio de siglo estamos asistiendo a la era del cambio; cambios sociales, tecnológicos,

---

<sup>2</sup> Educaweb.com (2005)

económicos y de todo tipo a los cuales es necesario responder, y adaptarse. En este sentido, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la respuesta que se ha fraguado a esa necesidad de adaptación al cambio en el ámbito de la Universidad y de la que son partícipes la mayoría de países europeos. El nuevo paradigma actual demanda una revisión del sistema universitario tradicional, tanto desde el punto de vista de la enseñanza por parte del profesor como desde el punto de vista del aprendizaje del alumno.

En quin sentit afecten aquests canvis a les demandes professionals i per tant a la Universitat com a formadora d'aquests professionals?

L'escenari actual ha incorporat canvis en:

- *L'exclusivitat dels coneixements.* La Universitat perd el monopoli de les fonts del coneixement i passa a compartir-ho amb altre espais virtuals, audiovisuals, etc.
- *Les capacitats* que s'exigeixen als diferents professionals per incorporar-se al món laboral van més enllà dels coneixements intel·lectuals. La necessitat de professionals amb capacitats personals i socials desenvolupades, a més de les intel·lectuals fa que s'hagin d'incorporar altres continguts, però també altres maneres de fer que generin persones competents.
- *Les mirades més transversals* que actualment també estan adquirint alguns camps científics té unes implicacions diferents a l'hora de planificar els plans docents dels futurs professionals.
- *Les formes de comunicació* i els llenguatges en que es poden aconseguir i processar els coneixements són tant diversos que cal introduir-los en la formació inicial universitària.

Aquesta dificultat es sobredimensiona quan s'adopta una mirada global. A nivell internacional aquestes transformacions estan generant l'eliminació de barreres polítiques fins ara liderades per institucions nacionals o locals. Les decisions que fins fa relativament poc temps implicaven un nombre abastable de ciutadans ara es configuren en decisions liderades per organismes internacionals i s'acoten momentàniament en els continents europeu o americà amb tendència a expandir-se en un futur proper.

Per a poder fer front als esmentats desafiaments no n'hi ha prou amb una formació inicial que capaci als docents per a exercir la seva professió (que també és molt necessària) és imprescindible comptar també amb una formació permanent que permeti actualitzar els coneixements i habilitats ja adquirides, adaptant-los als nous contextos i també incorporar nous coneixements i habilitats necessaris per a cobrir les noves necessitats emergents.

#### ***De la formació inicial i permanent***

La forma d'obtenir el coneixement ha variat a través del temps. La Universitat oferia bàsicament coneixement i informacions. En paraules de J. Subirats (2001: 12) "las universidades han sido y son grandes factorías del conocimiento". Les informacions, que



eren més reduïdes a les que es poden oferir en l'actualitat, podien transformar-se en coneixement dins el mateix procés d'aprenentatge. En l'actualitat:

- L'allau d'informacions que arriba de manera constant a través de múltiples vies fa la Universitat deixi de ser l'únic referent en l'accés a la informació.
- Les informacions es multipliquen i si no se'n fa una selecció -i aprofundiment en alguns casos- resten en la superficialitat sense arribar-se a convertir en coneixement. Si volem conservar i fer créixer el coneixement cal aprendre a gestionar totes les informacions que ens arriben.
- Els contextos professionals són cada cop més diversos. La formació inicial té la funció d'aportar els elements bàsics per a iniciar-se en un lloc de treball. La formació permanent té l'objectiu de facilitar-ne la contextualització. Cada cop més es fa necessària una formació permanent que afavoreixi la contextualització dels sabers i ajudi a incorporar coneixements, habilitats i estratègies per fer tot el que es necessita d'acord amb allò que s'està desenvolupant.

En aquest sentit es pot pensar que la Universitat perd protagonisme i que la seva tasca resta pomenoritzada per la formació permanent. Això només podria ser cert si considerem que la seva funció és únicament informativa. Certament les institucions educatives perden el monopoli de la difusió informativa i cultural però no hem de confondre informació amb coneixement. La missió de la Universitat adquireix una doble funció: per una banda la d'acompanyar als estudiants en la gestió de la informació per ajudar a transforma-la en coneixement i per l'altra la d'afavorir la consecució de les competències necessàries per a formar professionals capaços de seguir aprenent. La funció de la Universitat és la d'aportar els coneixements per poder incorporar-se a un lloc de treball i les competències per a poder seguir aprenent, i utilitzar el bagatge adquirit.

La capacitació a la Universitat també es planteja que els estudiants:

- Aprenguin a identificar, analitzar i resoldre problemes i ho facin utilitzant coneixements, habilitats apreses d'acord amb uns valors ètics i morals.
- Siguin capaços de seguir formant-se actualitzant constantment els seus coneixements i habilitats malgrat estiguin acreditats per la seva formació inicial.
- Adaptin els coneixements adquirits a situacions ben diverses utilitzant-los i prenent decisions responsables.
- S'apropiïn d'estratègies per que al llarg de la seva vida professional puguin seguir transformant informació en coneixement.

Els docents, com una de les figures principals que han de facilitar les estratègies per aconseguir que els estudiants gestionin la informació i acabin essent plenament competents personal i professionalment, també requereixen de certes competències. Els reptes que aquests canvis planteja a la Universitat es recullen en el quadre següent.

*Quadre 4. Reptes que comporta la formació permanent.*

*Reptes que plantegen aquests canvis a la Universitat*

Un dels reptes que es proposa a la Universitat és el canvi de rol del docent. El docent de la Universitat del s. XXI deixen de tenir el seu únic paper d'expert que exposa i transfereix el coneixement existent, passar a ser dinamitzador de situacions d'aprenentatge. Situacions diversificades que permetin que els alumnes intervinguin directament amb els seus aprenentatges, i reflexionin, de manera acompanyada pels docents, de tot allò que van adquirint fins a la seva apropiació.

També planteja als docents el repte de la gestió de la informació. Per acompanyar als estudiants en la gestió de la informació cal tenir-ne un mínim domini i això pot representar una dificultat en alguns casos.

L'ús de metodologies diferents que facilitin l'adquisició de les competències en els estudiants presenta la necessitat de gaudir d'habilitats i coneixements pedagògics.

L'adquisició d'aquest nou rol del docent implica que la Universitat es plantegi la necessitat d'incorporar la formació permanent com un element indispensable per aconseguir docents competents per a desenvolupar estudiants competents.

Les habilitats per a l'exercici de la docència no han estat gaire considerades en el món universitari. L'activitat principal del docent ha estat considerada la d'exposar i transmetre coneixements dels quals n'era un expert, als seus deixebles. Actualment aquesta tasca s'amplia i al rol d'expert s'hi afegeixen altres habilitats complementàries.

La formació pedagògica per a tots els docents (independentment de la disciplina de la qual en siguin experts) és un aspecte que la Universitat necessita incorporar de manera sistemàtica.

En el quadre següent es mostra el resum dels canvis social presents i els reptes que aquests comporten a la Universitat.

*Quadre 5. Canvis presents, reptes de futur. Dimensió professional.*

<b><i>DIMENSIÓ PROFESSIONAL</i></b>	
<b><i>CANVIS PRESENTS</i></b>	<b><i>REPTES DE FUTUR</i></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>. Acreditacions i titulacions equiparables.</li><li>. Noves titulacions.</li><li>. Formar per competències.</li><li>. Noves formes de treball.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Revisió dels currículums .</li><li>. Metodologies diferents.</li><li>. Noves competències docents.</li><li>. Noves competències professionals pels estudiants.</li></ul>

### **Dimensió epistemològica**

Des d'una dimensió epistemològica els coneixements ja no es poden analitzar com immutables. Evolucionen a un ritme constant, s'incrementen i es transformen tan ràpidament que al llarg d'una vida professional aquests es poden haver multiplicat o poden haver advertit canvis considerables.

La recerca s'amplia i és font de nous coneixements que cal tenir present tant en les diferents situacions que es generen en els grups de treball com en les pràctiques docents quotidianes. Una de les funcions destacables del docent universitari és també la divulgació de les investigacions. Un dels espais que també poden ser (o han de ser) aptes per a la divulgació és l'espai de classe en paral·lel a l'incentiu que es pot crear en els alumnes a investigar o participar de les recerques.

Els nous coneixements, no sempre segueixen en la línia en que han anat apareixent al llarg de la història. Actualment estan naixent ciències que no depenen d'una única branca disciplinària, sinó que són fruit de la confluència de diversos camps científics com ara les ciències del medi ambient, que són un compendi d'estudis dels camps físic, químic, biològic, etc.

Aquestes noves ciències que estan emergint poden precisar, per una banda, de professionals amb coneixements de totes les àrees de coneixement però per l'altra, també de professionals especialitzats en cada camp, això sí, capaços de treballar en equip i de compartir habilitats per a aportar solucions responsables a problemes complexos en els que intervenen aspectes propis de cada disciplina.

Això té les següents implicacions:

- La necessitat de generar professionals competents per a adquirir nous coneixements.
- La capacitat de observar, analitzar, interpretar i respondre a la complexitat de les diferents situacions.
- L'adquisició de la competència del treball en equip.

La forma en que s'accedeix a la informació i al coneixement i la forma com s'expressa el coneixement és una altra de les formes que s'estan incorporant en l'educació obligatòria i que preparen als alumnes en una altra manera de fer i organitzar la informació que poc té a veure amb els mètodes més tradicionals.

Conèixer i dominar tots els elements tecnològics i organitzatius és totalment necessari per a gestionar la informació des de totes les fonts possibles.

Però no són únicament els mitjans tecnològics els que són representatius del canvi, també ho són els referents a la informació.

Un dels factors que des del món educatiu s'ha visualitzat com a determinant pel canvi, és la idea de que la informació i el coneixement es viuen d'una altra manera i l'adquisició dels sabers no depenen únicament de l'escolta o la lectura sinó que depenen també d'altres factors que fins ara no gaudien de massa rellevància com són la recerca i l'experimentació, la interacció, la col·laboració entre iguals... entre d'altres. Aspectes que tenen a veure tant

en l'accés i la gestió de la informació, com en la forma de comunicar-la, fent servir la multitud de llenguatges existents (audiovisual, interactiu,...) relatius tots ells als canvis que afecten directament a les formes de intervenció que s'esdevé per proporcionar aprenentatges. La inclusió d'aquests factors són determinants en el plantejament de les noves formes d'intervenció en les aules.

Des de la dimensió epistemològica es plantegen nous reptes als quals la Universitat ha de fer front. Vegem-los en el quadre següent.

*Quadre 6. Reptes que plantegen els canvis en la dimensió epistemològica.*

*Reptes que plantegen els canvis en la dimensió epistemològica*

Els aspectes esmentats tenen implicacions com ara:

- La potenciació de la formació permanent: una formació que faciliti l'actualització dels coneixements emergents.
- L'adquisició de l'habilitat d'aprendre de manera autònoma i de les estratègies que ho permetin.
- L'adquisició de l'habilitat en l'ús dels mitjans tecnològics tan pel que fa a la recepció de la informació com en la divulgació del coneixement.

En el quadre següent es mostra el resum dels canvis observables i els reptes que aquests comporten a la institució universitària.

*Quadre 7: Canvis presents, reptes de futur. Dimensió epistemològica.*

<b><i>DIMENSIÓ EPISTEMOLÒGICA</i></b>	
<b><i>CANVIS PRESENTS</i></b>	<b><i>REPTES DE FUTUR</i></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>. Nous coneixements.</li><li>. Coneixements més globalitzats.</li><li>. Noves formes de gestionar la informació i el coneixement.</li><li>. Noves formes de comunicació de la informació.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Més formació permanent adequada al context.</li><li>. Aprofundiment de les competències de l'aprenentatge autònom.</li><li>. Noves metodologies que incorporin la gestió de la informació.</li><li>. Noves funcions de la Universitat: gestió de la informació per la creació del coneixement.</li><li>. Incorporació de les competències del treball en equip.</li></ul>

### **Dimensió social**

En la dimensió social es poden observar un seguit de canvis molt diversos que de forma desconnectada han sobresortit i han suposat reflexions i reptes força destacables:

- Els estudis universitaris, fins fa molt poc temps eren privilegi d'una minoria. En l'actualitat, tot i l'existència d'una selecció en l'entrada a les diferents facultats amb les proves de selectivitat, l'accés és molt elevat.

La selecció que fins el segle passat estava supeditat a un factor econòmic, caduca i s'incrementa el nombre d'estudiants que s'incorpora als estudis superiors. Fins i tot molts d'ells en segona o tercera carrera universitària.

- L'elevat nombre d'estudiants sumat a la incorporació a les noves metodologies de treball a l'aula en el que es potencia el treball de l'estudiant i incrementa alhora el seguiment del docent de totes les activitats de l'aula, implica incrementar el nombre de docents.
- Creixen les titulacions, les noves especialitzacions i màsters.
- Amb la mobilitat dels docents es fa palesa, cada cop més, la competitivitat internacional. Els professionals han d'estar cada cop més preparats per fer front a les demandes del mercat laboral.

*Quadre 8. Dificultats que s'observen i reptes que plantegen els canvis en la dimensió social.*

#### *Dificultats que s'observen*

- L'elevat nombre d'estudiants dificulta l'ús de metodologies més participatives així com altres aspecte que tenen a veure amb l'avaluació o el seguiment dels aprenentatges dels estudiants.
- L'increment dels docents implica un canvi en la cultura i/o clima de l'equip.
  - o Comporta un elevat nombre de professors a temps parcial que tot i tenir, majoritàriament, una tendència professionalitzadora, cosa que en part beneficia ( resten connectats al món del treball) en part també crea dificultats:
    - No gaudeixen de temps per a participar en les activitats de l'equip docent (reparteixen la seva jornada laboral entre el treball extern i la docència a la Universitat).
    - Tenen dificultats per a participar en recerques.
    - Tenen igualment dificultats per a participar en les produccions dels plans docents, la qual cosa fa que de vegades tinguin una visió esbiaixada del currículum universitari.
    - Hi ha una certa inestabilitat amb el professorat ja que aquest està contractat per la demanda concreta de la necessitat curricular del moment.

### *Reptes que comporta*

- Establir una acollida als docents que s'incorporen de nou per tal que se'ls pugui informar sobre els criteris sobre les tendències i les actuacions per tal que es puguin transferir als docents que s'incorporen de nou, perquè aquests els puguin rebre per escrit, mitjançant una formació o simplement a través de l'acompanyament.
- Plantejar una formació que informi i formi als professors/es novells afavorint que la seva entrada a la institució faciliti la seva inclusió en tots els sentits.
- Proposar la mentorització dels docents novells.
- Facilitar la col·laboració en investigacions i altres activitats internes per tal que es fomentin les acreditacions i amb elles la promoció interna dels professors.
- Fomentar la formació especialitzada amb el creixement de titulacions i màsters es fa necessari l'increment de la formació especialitzada dels docents. Poder ser competitiu amb el mercat professional internacional també requereix d'una constant actualització en tots els àmbits (disciplinar, metodològica, lingüística, etc).

Dins la mateixa dimensió social, però en una vessant totalment diferent a la que he explicitat fins ara, hi trobem els canvis que s'observen en les formes de comunicació i relació. Unes formes de comunicació que incideixen en les noves formes de transferir i adquirir el coneixement i per tant, també en les intervencions educatives.

Les xarxes socials estan incloses en una d'aquestes vies de comunicació i relació que s'utilitzen independentment del contingut que transmetin.

Optimitzant tot el que les xarxes socials tenen de positiu "són fàbriques constants de bones pràctiques, el motor i l'ànima que marca el pols de la innovació metodològica en educació" (R. Barlam 2010: 10) no cal oblidar que els valors que hi flueixen no sempre segueixen uns criteris adequats en el que la ètica, la responsabilitat, el compromís... hi són presents.

Qualsevol actuació ha d'estar recolzada per uns valors i una consciència de ciutadania responsable.

La Universitat, que de manera directa o indirecta també fa ús d'aquestes xarxes socials (xarxes com Espurn@, iEARN, blogs, el mateix moodle són xarxes socials) s'ha de plantejar quins haurien de ser els valors que vol difondre d'acord amb la societat on coexisteixen i també quins valors són els que acompanyen als coneixements que s'hi desenvolupen.

En un altre estrat s'hi situa el model que els docents i la pròpia Universitat està oferint als estudiants.

En el quadre següent es mostra el resum dels canvis observables i els reptes que aquests comporten a la institució universitària.

Quadre 9. Canvis presents reptes de futur. Dimensió social.

<b>DIMENSÍO SOCIAL</b>	
<b>CANVIS PRESENTS</b>	<b>REPTES DE FUTUR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Una visió més social de la funció de la Universitat.</li> <li>. Noves formes de comunicació.</li> <li>. Major diversitat .</li> <li>. Mobilitat internacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Increment dels estudiants i en conseqüència increment del professorat.</li> <li>. Incorporació de les TIC.</li> <li>. Un debat intern sobre el plantejament ètic.</li> <li>. Nous coneixements indirectes: lingüístics, culturals, etc.</li> </ul>

Ara per ara sembla que el domini del coneixements s'erigeixi com un dels factors principals de desenvolupament, no obstant per aconseguir la formació integral cal afegir altres nivells de desenvolupament com ara els nivells ètic, intel·lectual, cultural, social, polític, econòmic, tecnològic perquè cal formar persones que, a més de tenir coneixements, estiguin compromeses amb l'entorn social i natural. La Universitat també s'ha de plantejar aquest grau de compromís tot utilitzant els coneixements per a fer-ho possible.

Per a resumir el detall de les necessitats de la societat del s XXI i posar en paral·lel quines són les demandes que exigeixen respostes i per tant els reptes que es plantegen detallo el quadre següent:

Quadre 10. Necessitats i demandes de la societat actual.

<b>SOCIETAT ACTUAL</b>	
<b>NECESSITATS</b>	<b>DEMANDES</b>
. Societat de la informació.	. Saber indagar, interpretar, seleccionar, processar i reflexionar la informació.
. Entorn incert i canviant.	. Tenir capacitat d'adaptació constant amb estratègies per afrontar els canvis i les noves situacions. . Aprendre durant tota la vida de manera autònoma.
. Universitat com a gestora dels coneixements i la informació.	. Habilitats per a gestionar la informació, i per a navegar en les xarxes.
. Nous coneixements, noves formes d'adquirir els aprenentatges.	. Habilitat per aprendre de manera autònoma a través dels diferents mitjans i fent servir diferents recursos.
. Multiplicitat de situacions complexes que requereixen de respostes responsables.	. Capacitat d'oferir respostes responsables a situacions particulars i globals.
. Aspectes de sostenibilitat i identitat territorial que requereixen decisions responsables.	. Capacitat per a la presa de decisions responsables amb i per a la societat i l'entorn.
. Nous valors, noves formes de comunicació.	. Capacitat crítica. . Ètica professional.

### **Dimensió històrica. La Universitat d'ahir i avui**

Els primers antecedents històrics d'estudis superiors se situen en les civilitzacions perses i àrabs del s. IV i en les cultures grega i romana. Aquestes cultures creen diferents organitzacions que amb el temps s'anirà transformant fins agafar la forma del que posteriorment arribarà a ser la Universitat.

Aquestes primeres organitzacions s'estenen a diferents països però ho fan prenent formes força diferents i d'arreu del món naixen en moments molt desiguals. Les primeres Universitats europees organitzades naixen a Bolonya i a París. A Llatinoamèrica van ser a Santo Domingo i a Bolívia i més tard, també a Xile i a Argentina.

Tant les primeres universitats europees com les que es coneixen a llatinoamèrica tenen un origen de ideologia religiosa. Els estudis que s'hi desenvolupen són religiosos, prioritàriament teologia, i tenen les seves seus en convents. Els estudiants es seleccionen per raons econòmiques o de nissaga familiar més que per la seva vàlua cognitiva o intel·lectual. Es creen amb la finalitat d'instruir clergues i missioners que en acabar els seus estudis poguessin evangelitzar diferents territoris.

L'explosió causada per la industrialització fa créixer la necessitat de fer extensiva la cultura a una població més ampla, però la Universitat segueix atenent a un públic encara selecte (generalment de classes socials altes, però els estudis que s'hi efectuen comencen a tenir un caire més professionalitzador).

Durant molts anys, la institució universitària segueix essent elitista i únicament es dedica a una part minoritària de la població. És a través d'un llarg període històric que de manera lenta va incorporant altres ciències i coneixements com ara les matemàtiques, la filosofia, el dret o la medicina a la teologia ja existent.

Sense massa diferència temporal es creen universitats tant a Europa com a Llatinoamèrica. Les primeres universitats llatinoamericanes tenen una gran influència espanyola: la primera a Santo Domingo i més tard a Sucre, i la Paz (Bolivia). Aquestes dues darreres universitats, després d'uns anys de colonialisme s'erigeixen amb una clara tendència independentista provocant revoltes populars on s'originen les primeres reivindicacions cap a l'obertura dels estudis a la ciutadania i de la seva gratuïtat. Aquest fet crea un canvi substancial de funcionament a les universitats.

A l'Argentina, a finals del segle passat, hi ha un gran moviment cultural que s'estén a altres països llatinoamericans que s'afegeix a la Reforma Universitària preconitzada a Bolívia.

Aquesta reforma implica que s'incrementin els alumnes, i en conseqüència també els professors. Això fa modificar l'estructura establerta fins al moment i també l'organització interna, modificant el model d'ensenyament existent.

Mentre tot això succeïa a llatinoamèrica, a Itàlia, en l'any 1088 es funda la Universitat de Bolonya amb una única diferència de les altres universitats que es creen a Oxford, París o Salamanca. La Universitat de Bolonya és la primera que no està creada pel clero sinó que és fruit del procés de fusió de les diferents escoles municipals existents en el país. Aquesta Universitat és la més antiga d'Europa.



Els estudis que s'hi impartien inicialment eren els mateixos de les altres universitats afegint-hi la literatura i l'oratòria en algunes llengües (llatí i grec). Els seus ensenyaments comencen a tenir un caire totalment diferent.

La Universitat de Salamanca és també una de les més antigues d'Europa juntament amb la de Bolonya, Paris, Oxford i Cambridge. En totes elles s'hi imparteixen les mateixes matèries i no és fins al s. XVI que la Universitat comença a incrementar les seves funcions entre elles la investigació.

És entrat el s. XX que a Europa comencen a nàixer varies institucions d'Educació Superior que mica en mica van incorporant noves disciplines en els seus currículums. Amb les noves disciplines augmenten el número de docents. La majoria d'ells professionals de gran prestigi científic. Els objectius prioritaris són la difusió del coneixement i la recerca.

Amb aquestes noves incorporacions (disciplines i docents) el nombre d'estudiants es multiplica, hi ha nous currículums, nous plans d'estudi, nous laboratoris d'investigació, noves formes de relació amb l'alumnat, entre d'altres. L'organització universitària passa de ser un espai quasi familiar a una organització complexa i comença prendre un caire d'organització.

Durant molts anys la Universitat té una funció única, de transmissora de coneixements caracteritzada per un model d'ensenyament tradicional on el docent té tot el coneixement i protagonisme a les aules. Els estudiants tenen un rol passiu d'escolta atenta, memorització del aprenentatges dels quals en donaran fe en les proves que se li efectüin per aconseguir la seva acreditació. Els estudiants finalitzen els seus estudis i tenen llocs de treballs, en contextos generalment propers, on poden aplicar els coneixements apresos durant tota (o part) de la seva vida laboral.

El que durant segles va restar quasi inamovible comença a patir reformes de tota mena que s'acceleren cap a finals del segle passat i que s'intensifiquen a l'inici del s. XX.

A finals del s. XX, concretament en 1983, a Espanya es proposa la necessitat d'un canvi en la perspectiva universitària a través de la Llei de reforma Universitària. Els motius que segons s'assenyalen, provoquen aquesta necessitat són els següents:

- La democratització dels estudis superiors fan que la Universitat es massifiqui.
- El panorama d'Espanya a Europa canvia amb l'entrada d'aquesta a la comunitat econòmica europea, s'obre un període de mobilitat en els estudiants i en els professionals que finalitzen els estudis superiors que ha de permetre intercanvis laborals.
- L'evolució natural que té la societat ha de quedar palesa en els estudis superiors i per tant ha de regular d'una forma diferent la cultura perquè pugui fer-se extensiva a la societat d'una forma més ampla, s'ha de vetllar pel desenvolupament científic i ha de fer equiparable el desenvolupament professional al que s'ofereix en altres països amb els qui està previst l'intercanvi professional i laboral.

Actualment la Universitat és una organització complexa, plural, ....amb una organització que tot i que evoluciona no sempre ho fa al ritme que la societat reclama per abastir les demandes laborals i socials.

Estic totalment d'acord amb el que s'escriu en el document marc del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003: 3) "el desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario". I continua dient (2003: 3): "el fenómeno de la globalización no se limita al ámbito económico sino que afecta también, de forma decisiva y positiva, a la transmisión de los conocimientos y a la formación superior".

Aquests són alguns dels aspectes que també resten recollits en la Declaració de Bolonya i que es posen en marxa en l'EEES.

*Quadre 11. Concreció dels reptes que els canvis socials plantegen a la Universitat.*

<b>CONCRECIÓ DELS REPTES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>. Revisió/ reformulació dels currículums i plans d'estudi. Nova gestió del currículum.</li><li>. Inclusió de les competències en el currículum.</li><li>. Equiparació de les titulacions: espais europeus i internacionals.</li><li>. Introducció de metodologies diferenciades que permetin el desenvolupament de les competències en els estudiants.</li><li>. Formació "permanent" adequada al context.</li><li>. Adquisició de les competències docents necessàries per a desenvolupar les competències dels estudiants.</li><li>. Canvis en el rol del professorat i de l'alumnat en la gestió de la informació per arribar al coneixement.</li><li>. Nous coneixements que transversalitzen les àrees de coneixement establertes.</li><li>. Noves mirades entre professionals amb el que s'estableix un treball cooperatiu creant espais de col·laboració per aconseguir fites comuns.</li><li>. Incorporació i debat sobre l'ètica professional i social.</li></ul>

## CAPÍTOL 2.

# FUNCIONS DE LA UNIVERSITAT EN EL s. XXI

---

Les funcions de la Universitat descrites en les lleis, són bàsicament tres: acadèmica, investigadora i social.

### *Missió de la Universitat*

Durant el primer capítol hem pogut observar els canvis que han dibuixat l'escenari de la societat actual. Partint d'aquest escenari, quines serien les funcions que hauria de desenvolupar la Universitat per aconseguir les fites que té marcades? Quins són els seus objectius, quines són les seves funcions en relació a aquests objectius?

La Universitat ha de donar solucions a les demandes del moment, facilitant al món laboral els professionals que precisa, en la mesura en que va creixent i desenvolupant-se, o pel contrari la Universitat és qui ha de liderar els canvis i de promocionar una societat culta i rica tant a nivell cultural com científic?

Aquesta pregunta ens podria portar a respostes múltiples i variades. No queda clar si la Universitat ha de crear i aportar coneixements i la seva funció principal és la d'acreditar professionals aptes per incorporar-se al món laboral com diu Coromines, E. i altres (2010).

Estic d'acord amb el que expressa el professor Gairín quan diu que la Universitat ha d'entrar en un espai de reflexió sobre la seva missió: "cabe revisar las funciones de la Universidad, sus formas de organización, el sentido de la docencia y el protagonismo del profesor entre otras cuestiones" J. Gairín (2003: 119) en Monereo i Pozo.

La missió de la Universitat hauria d'anar més enllà de la transferència d'uns coneixements, o la d'acreditar professionals segons precisi el mercat laboral. També té la missió d'educar en sentit ampli.

L'acció d'educar com aquella que facilita a cada estudiant créixer de manera integral, d'acord amb les seves capacitats inicials, i que a més d'adquirir un desenvolupament intel·lectual també obtingui una millora personal i social. Cal observar que hi ha tendències que consideren l'acció d'educar des de perspectives d'eficiència, eficàcia i la rendibilitat.

Segons quina de les dues definicions utilitzem com a base, les funcions de la Universitat tindran enfocaments diferents:

- Si considerem que l'educació, ja sigui inicial o permanent, ha d'aconseguir que cada individu sigui capaç de posseir un cúmul de coneixements per tal que els pugui

aplicar en la seva tasca professional de la manera més eficaç i eficient possible, podrem considerar que la funció de la Universitat ha de ser la d'oferir la màxima especialització possible a través de l'adquisició de tots els sabers que habilitin l'alumne/a a exercir la tasca concreta per la qual es vol preparar.

- Si considerem l'educació com l'acompanyament al creixement personal, professional, i intel·lectual, les funcions de la Universitat han de ser més amples que la de transmetre informacions/ coneixements. En aquest cas la Universitat s'ha d'observar com l'espai que proporciona situacions perquè l'alumne aprengui. En aquest cas el docent guia, dirigeix, suggereix, i avalua d'acord amb una planificació que contempla tots aquells aspectes que són necessaris per obtenir les competències necessàries per fer front als diferents reptes que la societat actual pot plantejar (siguin del caire que siguin).

En un primer cas el docent actua com expert que dicta uns continguts perquè els estudiants repeteixin en una prova final. Les demandes poden finalitzar en la reiteració memorística d'uns continguts apresos.

En el segon cas el docent intervé plantejant situacions d'aprenentatge que enfronten l'alumnat a diferents realitats que haurà d'observar, analitzar, organitzar, cercar informació i processar-la, prendre decisions, treballar en equip per consensuar abans de decidir, elaborar les possibles respostes argumentant-les per transmetre-les de manera entenedora i creïble.

En aquest cas, la definició d'educació ens fa repensar tant el rol de l'alumne com el del docent alhora que proposa unes intervencions que van més enllà de la metodologia tradicional.

En el moment en que la Universitat va ser creada amb la finalitat de transferir sabers, anava lligada a la primera definició. La necessitat del moment va conformar que la visió de la Universitat es configurés sota aquest model més transmissiu on la transferència unidireccional de coneixements i la instrucció eren les idees clau que la sustentaven.

Els models socials han anat variant. Aquesta evolució fa que es replantegin també, la idea d'educació i en conseqüència les funcions de la Universitat.

La societat és dinàmica i l'estancament en un període o model no afavoreix el creixement social ni dels estudiants que en formen part. Tal com s'expressa en l'Informe Delors (1993) adaptar-se als canvis socials és una necessitat :

“Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia” (p.19).

“Consciente de las realidades de la educación actual, la Comisión hizo particular hincapié en la necesidad de disponer de medios cualitativos y cuantitativos de enseñanza, tradicionales (como los libros) o nuevos (como las tecnologías de la información), que conviene utilizar con discernimiento y promoviendo la participación activa de los alumnos” (p.27-28).

En l'Informe Delors (1993) es proposen canvis en la metodologia i en els continguts per a adaptar-se a les noves situacions. S'explicita també en la Declaració de Bolonya i els documents posteriors que la confirmen, que la metodologia d'aprenentatge ha tenir un caire diferents al que existia fins al moment: ha d'estar basada en l'estudiant:

“la mayoría de las instituciones consideran que las reformas de Bolonia han servido para revisar y reflexionar sobre sus propios programas y que han actuado de catalizador para emprender reformas internas: con frecuencia se han racionalizado los programas e incluso se han rediseñado completamente los planes de estudio al haber implantado un sistema docente basado en el estudiante o basado en las competencias” Informe de la EUA (2005: 37).

Com exposa Jose-Ginés Mora (2004: 75), “en l'actualitat es viuen moments en que la societat experimenta canvis molt profunds i caldria que la Universitat s'hi adaptés si no es vol convertir en una institució obsoleta que ja no respon a les demandes socials”. És per aquests entre d'altres motius, que la Universitat ha de contemplar una reflexió sobre el seu model i sobre les seves funcions.

La Universitat ha de tenir un caire professionalitzador caracteritzada per aportar professionals que cobreixin les necessitats del mercat laboral? En un moment donat en que la societat necessitava professionals preparats amb molts coneixements i aquests només es podien adquirir en l'espai universitari aquesta funció única era suficient. Actualment la demanda és més amplia: la societat precisa de persones aptes per a exercir unes professions que no únicament apliquin els coneixements apresos de la millor manera, a més han de tenir la capacitat de seguir investigant per incrementar coneixement que només es regenerarà en la mateixa Universitat.

No totes les opinions sobre la missió de la Universitat coincideixen. Hi ha tendències que l'educació que s'ha d'oferir des de la institució universitària ha de tenir un caire humanista mentre d'altres defensen que la Universitat ha de ser una organització competitiva que alhora ha de fomentar els valors competitius en els estudiants. Si bé pot existir una part de raó en ambdós raonaments, això no implica que no es potenciïn valors ètics, personals i socials que fomentin la cohesió social. Aquesta idea l'expressa molt bé Jacques Marcovitch (2002: 39) “hi ha una expectativa de la Universitat com aquella que ha de ser l'instrument de cohesió social i que per tant ha de desenvolupar aquest paper a través de les seves àrees de coneixement per a crear les competències perquè les organitzacions siguin més competitives. S'espera d'ella que recolzi propostes que beneficiïn als treballadors i als estrats més desfavorits de la societat”.

Quina educació ha d'oferir la Universitat? autors com M. Martínez (2010) F. Savater (1996) defensen que educar forma part d'un compromís social. Formar professionals vol dir formar persones que exerceixen com a professionals socials amb habilitats i coneixements però amb responsabilitat.

Seria reduccionista pensar que la única missió de la Universitat ha de ser la de cobrir les necessitats de la societat actual, que també. La reflexió ha d'anar més enllà de la de preparar uns professionals per desenvolupar les seves tasques laborals en la societat del moment. La Universitat ha de ser el motor d'aquest canvi. En aquest moment es pot

pensar que la formació deixa de tenir limitacions temporals per passar a ser una formació al llarg de la vida.

Les habilitats necessàries per adaptar-se al canvi, per incorporar nous sabers, noves tècniques.... Implica també apropiar-se de noves mirades, nous paradigmes i nous plantejaments que són molt difícil d'aconseguir si no ens anem formant, des de la fase inicial de formació, en un paradigma reflexiu i crític.

La Universitat ha de vetllar per la consecució d'uns aprenentatges que facilitin la millora de les condicions de vida de la comunitat. Per a aconseguir-ho, cal tenir presents tant l'adquisició de nous coneixements per fer-ho possible com la capacitat de detectar problemes, saber-los analitzar, saber-los compartir de manera reflexiva i aportar les diferents solucions possibles prenent decisions serenes sobre la més convenient en cada ocasió. Es alhora un mitjà per aconseguir el desenvolupament integral de la persona.

Per aconseguir aquestes finalitats cal reflexionar sobre com arribar-hi: quin ha de ser el model d'ensenyament - aprenentatge de la formació inicial que faciliti professionals competents.

- Quin ha de ser el perfil d'alumne/a competent que reclama la societat actual?
- Quin ha de ser el perfil del docent que ha de promocionar una forma autònoma d'aprendre en els seus estudiants?
- Quines metodologies haurien ser predominants perquè els models que s'ofereixen permetin un aprenentatge acompanyat sota un bon guiatge?

Vegem quines són les demandes que s'assenyalen a nivell normatiu.

## ***Funcions de la Universitat a nivell normatiu***

A nivell normatiu podem trobar escrites les funcions de la Universitat en diferents documents. Així la UNESCO, en l'article primer de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (1998), descriu les funcions de l'Educació Superior en els aspectes que es poden resumir en els següents punts:

- Educar, formar i realitzar recerques.
- Formar investigadors.
- Procurar una funció ètica d'autonomia i de responsabilitat.
- Promoure i mantenir la igualtat en l'accés.
- Enfortir la participació i la promoció de l'accés a les dones.
- Innovar i difondre els resultats de les recerques.
- Reforçar la cooperació a tots nivells.
- Analitzar les necessitats socials i treballar per la previsió anticipant tot allò que sigui possible.
- Diversificar per tal de millorar la igualtat d'oportunitats.
- Fomentar el pensament crític i innovador en docents i estudiants.
- Incentiva l'avaluació de la qualitat.
- Potenciar la tecnologia i el seu ús habitual.

En el *Libro Blanco de la Comisión Europea* (1995) destaca diferents funcions que hauria de tenir la Universitat i que podem resumir en els punts següents:

- L'equilibri entre l'adquisició de coneixements i el perfeccionament metodològic (no es tracta únicament de saber moltes coses sinó de saber-les fer).
- La possibilitat d'incrementar els coneixements.
- Compartir la vida acadèmica amb la vida professional i social a través d'una interacció constant entre Universitat i empresa.
- Desenvolupar actituds i habilitats socials, la capacitat creativa, el treball en equip, la solidaritat, la cooperació, la presa de decisions.

La *Llei de Reforma Universitària* de 1983 (títol preliminar, article primer) contempla la Universitat com un servei públic, un servei a la societat que té com a objectiu prioritari una doble vessant:

- Una funció acadèmica –docent, per oferir unes titulacions que permetin accedir al món laboral.
- Una funció investigadora que fomenti la innovació i l'evolució en tots els camps.

En el seu títol preliminar exposa les funcions de la Universitat al servei de la societat en aquests termes:

- a. "Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- c. El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional, como de las comunidades autónomas.
- d. La extensión de la cultura universitaria".

Que són les mateixes que es reiteren a la LOU (Llei Orgànica d'Universitats 6/2001 de 21 de desembre) més les que fan relació a la difusió del coneixement i la cultura a través de la formació permanent:

- a. "La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida".

La recerca i la difusió de la mateixa també ocupa un lloc prevalent en les funcions de la universitat. En l'article 39 de la mateixa llei s'esmenta que:

1. "La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social a través de la transferencia de sus resultados a la sociedad. Como tal, constituye una función esencial de la universidad, que deriva de su papel clave en la generación de conocimiento y de su capacidad de estimular y generar pensamiento crítico, clave de todo proceso científico.

3. La Universidad tiene, como uno de sus objetivos esenciales, el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística y la transferencia del conocimiento a la

sociedad, así como la formación de investigadores e investigadoras, y atenderá tanto a la investigación básica como a la aplicada”.

Els diferents documents coincideixen en que les funcions de la Universitat es poden classificar en les dimensions:

- Acadèmica que implica:
  - o La docència.
  - o La transferència, construcció i difusió del coneixement.
  - o La preparació de professionals de tots els àmbits.
- Investigadora que implica:
  - o Generar coneixement.
  - o La difusió social dels resultats de les investigacions.
- Social que implica:
  - o La difusió del coneixement i la cultura.
  - o La formació al llarg de tota la vida.
  - o El recolzament científic i tècnic al desenvolupament del territori.

Tres dimensions que estan estretament relacionades amb la missió redactada amb anterioritat i que es resumeix en:

- Crear professionals adaptables a situacions diverses amb capacitat d'actualitzar els seus coneixements.
- Crear nous coneixements i noves fonts de coneixement.
- Ser precursora de models de ciutadania responsable.



## CAPÍTOL 3.

# L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR

---

L'Espai Educatiu d'Educació Superior i en menor escala el *Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior*, és un espai creat amb la finalitat d'unificar criteris entorn l'educació superior en un abast territorial, propiciant un desenvolupament harmònic del sistema educatiu en aquesta etapa amb l'objectiu de facilitar la millora de la qualitat.

Algunes de les línies d'actuació més visibles són el reconeixement de les titulacions úniques i la mobilitat dels estudiants. Aconseguir aquestes fites ha suposat intervencions diverses en els països que en formen part.

### ***Què és l'EEES***

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) és l'espai de convergència existent entre els diferents països de la Unió Europea que es crea amb la finalitat d'unificar criteris en relació als ensenyaments superiors i de conjugar les diferències i/o la diversitat present entre els estudis i titulacions dels diferents països components<sup>1</sup>.

### ***Objectius de l'EEES***

Els diferents ministres d'educació dels països de la Unió Europea han organitzat l'EEES amb els següents objectius:

- La possessió d'un model de titulacions.
- L'adopció d'un sistema de crèdits que permeti la transferència entre països i que asseguri la qualitat amb l'ús de metodologies comparables.
- La promoció de la mobilitat dels estudiants, graduats, professors i investigadors en tot l'àmbit europeu assegurant-ne la qualitat.
- Garantir la qualitat en l'ensenyament superior al mercat laboral europeu i oferir als estudiants els coneixements i les estratègies necessàries d'aprenentatge permanent<sup>2</sup>.

Espanya i Catalunya, com a membres de la Unió Europea participen d'aquest projecte i per tant dels canvis que es proposa en aquest espai.

---

<sup>1</sup> ([www.eees.es](http://www.eees.es)) (consulta 15/2/2011)

<sup>2</sup> [www.gencat/universitats](http://www.gencat/universitats) (consulta 22/2/2011)

Els pilars bàsics que ha de sostenir l'EEES són:

- Els ECTS (*European Credit Transfer System*) basats en el treball de l'estudiant.
- La renovació dels mètodes docents que permetin aquest traspàs de protagonismes del docent a l'estudiant.
- El suplement europeu al títol (SET).

### ***Principis de l'EEES***

Segons la UOC<sup>3</sup>, l'EEES està sustentat per quatre principis bàsics que són els principis de:

- *Qualitat*. Els criteris sobre la metodologia i l'avaluació s'equiparen als de tots els països de la Unió europea. Aquest fet reconeix l'equitat i alhora assegura la qualitat.
- *Mobilitat*. L'eliminació d'obstacles entre fronteres a tots nivells afavoreix un desenvolupament més ric entre els estudiants i els docents.
- *Diversitat*. Comprendre la diversitat entre els diferents països facilita la transparència. En aquest sentit la UPF (Universitat Pompeu Fabra) afegeix que cal un respecte per la diversitat educativa i cultural d'Europa que es farà més viable si en raó de la mobilitat es coneixent millor les diferents cultures.
- *Competitivitat*. Cal ser competents sense deixar de ser competitiu en el mercat laboral a nivell internacional.

Altres universitats catalanes defineixen amb principis paral·lels el mateix espai.

### ***Trets que caracteritzen l'EEES***

La incorporació a l'EEES a més de canvis estructurals i en la mobilitat dels professionals i estudiants està suposant canvis importants en les activitats docents, però també en els estudiants. Alguns dels trets més característics i que s'incorporen als ja existents són:

- *L'aprenentatge autònom de l'alumnat*. Les sessions presencials deixen de tenir el monopoli i comparteixen espai amb les sessions de tutoria i de treball autònom dels estudiants. El treball de l'alumnat s'exigeix de manera continuada i s'avalua de manera sistemàtica durant tot el procés d'ensenyament aprenentatge. S'alleugereix la càrrega docent quant a la presencialitat però s'incrementa en relació al seguiment i tutorització més personalitzada dels estudiants.
- *La internacionalització*. L'equiparació de les titulacions ha de permetre no únicament la mobilitat dels estudiants, que poden cursar els estudis en qualsevol espai de l'EEES, sinó també que les possibilitats de cercar feina siguin alhora més amplies. Aquest fet implica que es realitzi una revisió a fons dels plans docents i del currículum. Els docents participen activament en la gestió del currículum per tal d'oferir coherència a tots els continguts d'una mateixa carrera.

---

<sup>3</sup> ([www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)) (consulta 15/2/2011)

- *L'adquisició de les competències.* La necessitat d'adequar els professionals a les necessitats del mercat laboral i social ha conduït a un replantejament dels objectius dels diferents currículum. La incorporació de les competències no solament implica un canvi de metodologies que permetin que els alumnes puguin adquirir les competències necessàries per a ser acreditats sinó que requereix que el docent possibiliti activitats funcionals que vinculin coneixements i món laboral i /o social.
- *La incorporació de les TIC en la gestió de la informació.* Les TIC deixen de ser utilitzades només com un suport a l'aula i s'incorporen com una peça clau en la gestió de la informació. Aquest fet genera la necessitat que els docents adquireixin competències en aquest camp.
- *La recerca de la professionalització del docent universitari.* Si a més de ser professors han de ser professionals cal que s'actualitzin de manera constant i adequin a les demandes internes i externes. La formació permanent es converteix en una peça imprescindible del procés de professionalització.

La incorporació a l'EEES ratifica, el que esmentàvem en el capítol anterior, la inclusió del complement del saber ser i saber fer que també ha de facilitar la Universitat al saber científic. Un saber fer que es recolza en el treball autònom dels estudiants fent-los protagonistes dels seus aprenentatges més que simples receptors.

Tant el treball autònom de l'estudiantat com l'adquisició de les competències promou que la Universitat faciliti la preparació de professionals per actuar en la "vida" i per a la "vida" i no únicament en base a un pensament científic-acadèmic.

Un altre aspecte que m'agradaria ressaltar dels trets diferencials de l'EEES és el que emfatitza la professionalització del docent universitari donant relleu a la formació permanent. Una formació permanent que condensa tant els saber disciplinars com els coneixements pedagògics que tot docent ha de tenir per exercir la seva feina quotidiana.

Cada cop més la figura del docent, de totes les etapes, sembla estar reduint el seu valor social, i això es pot intuir en converses informals, continguts emesos pels mitjans de comunicació i altres percepcions que es poden recollir en els contactes amb professionals de l'educació. La voluntat de professionalitzar (en sentit ampli) el docent pot ajudar a augmentar l'encoratjament social que necessita.

## ***Implicacions pels docents***

Aquests trets diferencials que s'integren en l'EEES tenen implicacions en els docents que cal tenir presents.

Si analitzem en detall cada un dels diferents trets exposats podrem observar la incidència que aquests tenen sobre les pràctiques docents:

- L'aprenentatge autònom de l'estudiant té un significat força allunyat del "laisse faire" que es podria arribar a pensar. Un aprenentatge autònom va lligat a la idea que el mateix alumne participi de tot el procés de construcció dels seus coneixements. En aquest cas el docent ha de conèixer aquest procés, orientar l'alumne (de manera més o menys particularitzada) en el camí del mateix i facilitar el guiatge perquè vagi essent conscient dels seus aprenentatges, de les seves formes d'aprendre i també dels seus errors i de les causes que els provoquen.  
En aquest cas el docent necessita eines i recursos per poder realitzar un acurat seguiment de l'alumnat utilitzant l'avaluació també des d'una visió constructiva (a més de selectiva).
- La internacionalització ha suposat i suposa una unificació dels plans d'estudi dels diferents països integrants en l'EEES, Les implicacions més directes en els docents s'han de centrar en revisar, a fons, continguts i metodologies fins a fer equiparables els currículums. La participació de tots els docents en aquesta revisió (i no únicament els equips directius de les diferents facultats i/o departaments) ajuda a garantir:
  - o El coneixement a fons dels plans d'estudi.
  - o La coherència entre els diferents continguts de cada assignatura de cada carrera.
- L'adquisició de les competències implica modificacions metodològiques en algunes pràctiques docents més tradicionals. La classe magistral s'ha de compartir amb altres mètodes que facilitin que l'alumne posi en funcionament coneixement, habilitats i conductes per a resoldre casos, o situacions que es plantegin i que són propis de la situació laboral en la que es pot trobar finalitzats els seus estudis.
- Parlar de les TIC ha deixat d'estar reduït a una simple alfabetització introductòria. Cal que les TIC s'utilitzin en la mateixa intensitat en que es fa ús d'altres formes de comunicació. Això implica no solament el coneixement dels mitjans sinó també el coneixement de metodologies que les incorporin. Regularitzar aquests mitjans és un repte que va més enllà de utilitzar-los com un recurs de recolzament a l'aula.
- Aconseguir la professionalització docent és rellevant no solament per millorar la seva imatge social sinó també perquè per aconseguir-ho cal actualitzar-ne constantment en tots i cada un dels aspectes referits a la seva professió.

Quadre 12. Repercussions de la incorporació a l'EEES pels docents.

<b>TRETS DIFERENCIALS</b>	<b>REPERCUSSIONS PELS DOCENTS</b>
. L'aprenentatge autònom de l'alumnat.	. Un seguiment més acurat de l'alumnat. . L'ús de l'avaluació continuada.
. La internacionalització.	. La gestió del currículum. . La revisió i /o elaboració de plans docents.
. L'adquisició de les competències.	. Ús de metodologies diferents a l'aula. . Ús de materials, estratègies i recursos diferents als de l'ensenyança tradicional. . Connexió amb el món laboral.
. La incorporació de les TIC.	. Adquisició de les competències docents en gestió de la informació i ús de les TIC.
. La professionalització del docent.	. Participació en formació permanent del professorat.

### ***Motius de la seva creació***

L'objectiu de la Unió Europea és el d'obrir les portes a tots els professionals dels diferents països i territoris promovent un intercanvi intern que enriqueixi i fomenti la mobilitat interna. Per a que això sigui possible el primer que cal tenir en compte és fer compatibles les titulacions que s'ofereixen des de cada un dels països que hi formen part.

Així, aquest Espai Europeu, com espai comú, "vetlla per la transparència i comparabilitat en la unificació i que permet potenciar la qualitat i la mobilitat d'ocupació dels titulats universitaris"<sup>4</sup>.

Aquesta volguda unificació comporta que els currículums dels diferents països s'hagin d'adaptar tant pel que fa a l'estructura: l'equivalència dels currículums (continguts i definició de competències) de cada titulació, com en aspectes que tenen a veure amb els aprenentatges dels estudiants i la forma en que els adquireixen, i que es concreten en els crèdits europeus (ECTS).

<sup>4</sup> ([www.gencat.cat/universitats](http://www.gencat.cat/universitats)) (consulta 15/2/2011)

## **L'EEES. Història i procés**

L'Espai Europeu d'Educació Superior s'inicia amb la Declaració de la Sorbona al 1998 i que es consolida i amplia en la Declaració de Bolonya al 1999.

Des del punt de partida inicial s'han anat implementant una sèrie de modificacions donades en diferents moments per una successió d'esdeveniments. Els principals moments històrics que remarquen aquest canvis han estat els següents:

- *Carta Magna de les Universitats Europees.* Que actua de manera prèvia a la Declaració de la Sorbona. És un document subscrit pels quatre rectors de les Universitats de França, Alemanya, Itàlia i Regne Unit, reunits a Bolonya, en motiu del IX Centenari de la seva Universitat. Bolonya al setembre de 1988. En aquest document s'explicita per primer cop la voluntat de crear un espai que permeti la mobilitat i en el que s'emfatitza el valor autònom de la institució universitària per la cultura i la investigació al marge del poder polític.<sup>5</sup>
- *Declaració de la Sorbona.* Declaració conjunta que s'elabora amb la finalitat d'harmonitzar el Sistema d'Educació Superior Europeu. Va ser signada, pels quatre ministres d'educació representants de França, Alemanya, Itàlia i el Regne Unit, a la Sorbona, París en el mes de maig de 1998.<sup>6</sup> El seu objectiu prioritari va ser el de crear una "àrea europea oberta a l'educació superior".
- *Declaració de Bolonya.* Declaració conjunta dels Ministres Europeus d'Educació reunits a Bolonya al juny de 1999.<sup>7</sup> Un any després de la Declaració de La Sorbona vint-i-nou països signen la declaració de Bolonya en la que s'expressa la voluntat de crear un àrea d'educació superior i de comprometre's a:
  - Adoptar un sistema de titulacions comparable entre tots els països sotassignants per tal de promoure les oportunitats de treball i competitivitat internacional. S'introdueix un suplement de titulació europea.
  - Establir un sistema de titulacions basat en dos nivells principals: un primer nivell de grau i un segon nivell de postgrau, màster i/o doctorat.
  - Establir un sistema comú de crèdits que faciliti la comparabilitat en la mobilitat dels estudiants.
  - Fomentar la mobilitat entre les diferents universitats.
  - Impulsar la cooperació europea a través d'unes metodologies comparables.
  - Promoure la dimensió europea de l'Educació Superior i particularment: el desenvolupament curricular la cooperació institucional, els esquemes de mobilitat, programes d'estudi, d'investigació i formació.

S'incorporen canvis en l'estructura de les titulacions per tal d'equiparar-se a tots els països sotassignants del document. El sistema de crèdits i avaluació així com la metodologia docent també tindrà canvis.

---

<sup>5</sup> [http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta\\_Magna\\_Bolonia.pdf](http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta_Magna_Bolonia.pdf) (consulta 15/2/2011)

<sup>6</sup> [http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/10\\_decl\\_sorbona1998.pdf](http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/10_decl_sorbona1998.pdf) (consulta 15/2/2011)

<sup>7</sup> [http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/decl\\_Bolonya1999.pdf](http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/decl_Bolonya1999.pdf) (consulta 16/2/2011)

- *Lisbon European Council*. En la que s'elaboren les Conclusions del Consell d'Europa, sobre la trobada celebrada a Lisboa, al mes de març de 2000<sup>8</sup>.
- *Comunicat de Praga*. Comunicació dels Ministres d'Educació Europeus, reunits a Praga en el mes de maig de 2001<sup>9</sup> En la declaració de Praga es concreten i reafirmen alguns dels punts contemplats en la declaració de Bolonya i a més emfatitzen aspectes com:
  - L'aprenentatge al llarg de la vida.
  - La implicació de les universitats en la creació de l'EEES.
  - L'aportació d'un atractiu que afavoreixi la posada en marxa d'aquest EEES a través de mecanismes de certificació i acreditació comuns.
- *Cimera de Caps d'Estat*. Celebrada a Barcelona al març de 2002 en la que es reafirma la construcció de l'EEES i s'expressen les condicions pràctiques que garanteixi la mobilitat d'estudiants, investigadors i tots els professionals que treballin per la innovació. S'aproven instruments que garanteixen la transparència de les qualificacions: ECTS, SET, currículums europeus..).
- *Comunicat de Berlín*, juliol de 2003<sup>10</sup> En aquest comunicat es fa més explícita la reestructuració de les titulacions en dos cicles, es reafirmen tots els aspectes redactats en declaracions anteriors i afegixen la importància de la recerca i del cicle del doctorat amb la mobilitat també d'estudiants d'aquest cicle i la formació de joves investigadors. En aquest comunicat s'amplia a quaranta els països participants de l'EEES.
- *Comunicat de Bergen* al 2005<sup>11</sup> en la que s'incorporen cinc països més. Es fa una avaluació de continuïtat del procés iniciat i es contempla la cooperació amb altres parts del món.
- *Comunicat de Londres* al 2007<sup>12</sup> En aquest comunicat s'avaluen i es reiteren tots els acords presos fins al moment i es preveu una valoració més intensiva pel 2009.

Aquest procés iniciat al 1998 que té com a objectiu aquesta convergència en l'educació superior té previst que finalitzi la seva missió al 2010 quan tots els països estigui ja en un únic camí.

És massa just i fins i tot agosarat fer qualsevol valoració sobre els resultats d'aquesta convergència europea.

---

<sup>8</sup> [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm) (consulta 16/2/2011)

<sup>9</sup> [http://www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/decl\\_praga2001.pdf](http://www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/decl_praga2001.pdf) (consulta 16/2/2011)

<sup>10</sup> [http://www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/comunicat\\_berlin2003.pdf](http://www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/comunicat_berlin2003.pdf) (consulta 16/2/2011)

<sup>11</sup> [http://www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/comunicat\\_bergen2005.pdf](http://www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/comunicat_bergen2005.pdf) (consulta 21/2/2011)

<sup>12</sup> [http://www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/com\\_londres2007.pdf](http://www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/com_londres2007.pdf) (consulta 21/2/2011)

## La LOU i L'EEES

La LOU (Llei Orgànica d'Universitats 6/2001 de 21 de desembre incorpora l'EEES en el seu contingut i ho fa:

- Proposant un canvi d'estructura normativa per tal d'integrar-se al nou EEES.
- Manifestant-se a favor de l'EEES.
- Reconeixent els objectius de la Declaració de Bolonya i incorporant-los a la Llei sobretot pel que fa a la mobilitat.
- I responsabilitzant-se d'aportar finançament per a fer possible els objectius fixats.

En la seva implementació:

- S'incorporen els ECTS .
- S'adapten les titulacions universitàries als tres nivells proposats<sup>13</sup>:
  - o *Primer nivell: Grau.* Titulació que facilita l'entrada al món laboral europeu. Són necessaris entre 180 i 240 crèdits europeus segons ensenyaments. S'oferirà el títol de llicenciat, enginyer o arquitecte.

Tenen una orientació generalista dels ensenyaments, és a dir que contempla els ensenyaments bàsics per a accedir a una ocupació o per seguir en el segon nivell d'estudis.

- o *Segon nivell: Postgrau.* Comprenen els ensenyament més especialitzats Aporten el títol de Màster.
- o *Tercer nivell: Doctor/a.* Comprèn la formació més avançada que facilita als estudiants les eines i tècniques de recerca. Ofereix el títol de doctor/a.

Figura 1. Esquema dels cicles proposats per la Universitat de Barcelona.



- S'incorpora el SET (Suplement Europeu al Títol). Document que facilita informació sobre els estudis cursats, la nacionalitat on s'han realitzat i les competències i capacitats professionals adquirides.

Un altre dels aspectes que varia, en funció de la consecució de la qualitat del sistema universitari, és el sistema d'acreditacions acadèmiques.

<sup>13</sup> <http://www.ub.edu/eees/espaiub/organit/organitzacio.html> (consulta 22/2/2011)



L'ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*) juntament amb els diferents organismes d'avaluació de les comunitats autònomes, en el cas de les universitats de Catalunya: l'AQU (*Agència de Qualitat Universitària*), són les encarregades d'elaborar informes que homologuin els títols oficials en cada territori.

### ***Els ECTS***

Els ECTS (*European Credit Transfer System*) són la unitat acadèmica que valora de manera global els aprenentatges adquirits i el treball personal de l'estudiant i que s'utilitza per garantir la convergència dels crèdits de l'EEES.

Es creen amb la finalitat de generalitzar una unitat de mesura acadèmica comparable a tots els països participants de l'EEES.

Els ECTS<sup>14</sup> es defineixen com un sistema de crèdits que cada estudiant ha de cursar per adquirir les competències i objectius previstos en la seva titulació. Es fixen en funció de:

- Les hores de docència: teoria o pràctica impartides.
- El temps de dedicació i volum de treball que ha de fer l'estudiant per aconseguir els objectius previstos.

El sistema ECTS estableix que cada alumne/a ha de cursar seixanta crèdits per curs acadèmic (si fa la dedicació complerta) Fent un càlcul aproximat cada crèdit europeu representa al voltant d'unes vint-i-cinc, trenta hores de treball, i totes les programacions han d'estar lligades a aquesta nova unitat de mesura. Cada crèdit ha d'incloure:

Pels estudiants:

- Classes teòriques.
- Classes pràctiques.
- Preparació i realització d'exàmens.
- Hores d'estudi.
- Treballs dels estudiants necessaris per assolir els objectius previstos.

Pels docents inclouran les hores dedicades:

- A la docència.
- A la preparació de les classes.
- Al seguiment dels estudiants.

Es diferencien dels altres crèdits establerts en que estan centrats en l'estudiant i en la càrrega de treball que ha de fer personalment per aconseguir els objectius del programa.

Aquest aspecte suposa canvis importants ja que pressuposa un nou model educatiu basat en l'estudiant i no en el docent com venia essent fins ara.

---

<sup>14</sup> MEC (2003) *La integració del sistema universitari espanyol en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento marco*. Madrid.

## ***El SET***

El Suplement Europeu al Títol (SET) és “el document que acompanya al títol universitari i que personalitza els resultats, les capacitats professionals i el nivell de titulació dels estudis cursats”<sup>15</sup>. Es tracta d'un document adjunt que afegeix informació al títol universitari que té l'objectiu de descriure el nivell, context, contingut i estatus dels estudis finalitzats per la persona posseïdora del títol oficial al qual s'adjunta.

El SET ha estat produït per institucions nacionals d'acord amb un format que ha estat desenvolupat per un grup de treball conjunt de la Comissió Europea, el Consell d'Europa i la UNESCO, que el va provar i ajustar. El contingut del suplement europeu conté les següents informacions:

- Dades identificatives de la persona titulada.
- Informació identificant la titulació.
- Informació sobre el nivell de la titulació obtinguda.
- Informació sobre continguts i resultats obtinguts.
- Informació sobre la funció de la titulació.
- Informació addicional.
- Certificació del Suplement.
- Informació sobre el sistema nacional d'educació superior.

## ***La renovació dels mètodes docents***

L'EEES defineix l'estructura que han de tenir les diferents Universitats per a fer possible l'equivalència de les titulacions i també la mobilitat dels estudiants, però també descriu que per aconseguir els objectius proposats en els diferents currículums establerts cal tenir present les competències adquirides pels estudiants. En aquest sentit exposa que per la consecució de les mateixes cal que es renovin algunes de les metodologies més tradicionals.

Si els que es pretén és que els estudiants a més de coneixements aconseguixin les competències necessàries per actuar com a ciutadans en el món professional cal que s'utilitzin els mètodes adequats per que es puguin desenvolupar i això no serà possible fins que no s'inverteixi el protagonisme en el procés d'ensenyament aprenentatge, que en les metodologies més tradicionals està centrat en el docent i que cal centrar en els estudiants.

Segons l'estudi del Ministerio de Educación y Ciencia<sup>16</sup> l'entrada de les universitats espanyoles a l'EEES s'hauria de percebre com una gran oportunitat per impulsar una reforma a nivell intern en relació a tots aquells aspectes que tenen a veure a l'aula i les relacions amb els estudiants.

---

<sup>15</sup> [www.gencat/universitats](http://www.gencat/universitats) (consulta 22/2/2011)

<sup>16</sup> MEC (2006) *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad..* Madrid.

## **Reptes que planteja la incorporació a l'EEES a les universitats**

*Quadre 13. Reptes que planteja la incorporació de l'EEES a les universitats.*

*Els reptes que suposen són els següents:*

- La incorporació de nous mètodes de treball a les aules de manera que permetin als estudiants:
  - o L'adquisició de les competències necessàries per l'ocupació per la qual s'està preparant.
  - o L'autonomia en l'adquisició dels aprenentatges pel present i les eines per la constant actualització dels mateixos al llarg de la seva vida professional.
  - o Exercitar-se i adquirir les habilitats necessàries a partir de classes pràctiques en les que els estudiants puguin posar en funcionament allò que es pretén assolir.
  - o Fer ús de l'avaluació com a part del procés d'E/A utilitzant el reconeixement i l'observació dels errors com a base de l'aprenentatge.
  - o Observar la realitat, identificar problemes i treballar amb ells per a trobar-ne les solucions fent funcionals tots els aprenentatges amb els quals treballen.
- La rotació de l'eix del protagonisme a l'aula que fins ara té el docent i que ha de prendre l'estudiant.
- Un nou sistema d'avaluació que permeti:
  - o Al docent obtenir informació sobre els aprenentatges adquirits i les competències assolides per cada estudiant.
  - o A l'estudiant obtenir informació sobre la seva evolució a tots nivells i sobre l'assumpció de les competències.
- La forma de transferir els coneixements a la pràctica durant el procés d'E/A.

## ***El Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior***

L'EEES, des del moment de la seva creació, s'ha convertit en un referent a nivell internacional i tot i que de moment no s'ha establert un espai en els que els països de llatinoamericà puguin fer les concordances establertes en l'espai europeu, si que s'han fet intents que han donat els seus fruits.

La OUI (*Organización Universitaria Iberoamericana*) i la *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, UDUAL són les organitzacions que s'ha mostrat més predisposades a cercar punts de trobada i elements en comú entre les diferents universitats americanes, però la gran heterogeneïtat existent priva d'avançar amb una certa celeritat.

Els acords que s'han anat prenent a l'hora de configurar aquest espai llatinoamericà segueixen els mateixos punts de l'EEES. Els reptes que se'ls plantegen són per tant els mateixos o molt similars als de la Unió Europea.

El que pressuposa tant a nivell europeu com als països integrants de l'OIU és que la formació pedagògica adreçada als docents és igualment necessària per a intervenir de la manera més adient.

Per resumir, és aviat encara vaticinar quins són els efectes de la inclusió de les diferents universitats dels diferents països en els grans espais continentals. En educació els resultats sempre s'observen a llarg termini. Caldrà esperar a fer-ne l'avaluació per saber quines han estat les forteses i les debilitats d'aquests macropropostes.

És destacable que a escala internacional es creïn debats i s'inverteixin recursos humans i materials en cercar la millora. És destacable que polítics i pensadors, a escala internacional, valorin l'educació entre els seus programes. És destacable que de manera col·lectiva es proporcionin elements que facilitin la màxima obertura de professionals i estudiants.

Malgrat tot, cal fer un anàlisi en profunditat no solament dels efectes que produeixen aquestes convergències sinó també dels criteris que les sustenten (això pot ser motiu d'una altra recerca).

## CAPÍTOL 4. L'EDUCACIÓ SUPERIOR A CADA CONTEXT. ARGENTINA, XILE I CATALUNYA

Tot i que les diferents Universitats en les quals es desenvolupa la recerca tenen força paral·lelismes, l'entorn en el qual s'ubiquen és diferent i les condicions històriques que les han configurat, també. És per aquest motiu que en aquest capítol fem una breu descripció de cada un dels contextos en els quals estan situades i del seu sistema educatiu superior, i de manera més específica de les Universitats en les quals s'ha desplegat la recerca:

- La Universidad Nacional Tres de Febrero situada a la ciutat de Buenos Aires.
- La Universidad de Valparaíso situada a la ciutat de Valparaíso, Xile.
- i diferents universitats catalanes:
  - o Universitat de Barcelona.
  - o Universitat Autònoma de Barcelona.
  - o Universitat Politècnica de Catalunya.
  - o Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.

### *L'Educació Superior a Argentina*

#### ***Les institucions d'Educació Superior. Context general a Argentina<sup>1</sup>.***

En l'any 1994 la Constitució Nacional entra en una reforma i entre d'altres modificacions estableix que correspon al Congrés "sancionar lleis d'organització i de base de l'educació que (...) garanteixi els principis de gratitud i equitat de l'educació pública estatal i l'autonomia i autarquia de les universitats nacionals".

Un any després entra en vigor la Llei Nacional d'Educació Superior (LN 24.521; d'ara en endavant LES) que és la primera que avarca al seu conjunt l'educació superior al país, promovent la seva articulació. Inclou tant l'educació superior universitària com la no universitària. Referent a la universitària es refereix tant a les universitats nacionals com a les provincials i a les privades. Les principals contribucions de la LES són:

- Fixar les bases pel funcionament dels òrgans de coordinació i consulta del sistema universitari: Consell d'Universitats; Consell Interuniversitari Nacional (CIN); Consell de Rectors de Universitats Privades (CRUP); i Consells Regionals de Planificació de l'Educació Superior (CEPRES).

<sup>1</sup> Aquest apartat està elaborat amb la col·laboració dels representants de la UNTREF i forma part de la recerca vinculada al grup FODIP (2006-2007).

- Establir l'avaluació institucional per a l'Educació Superior no universitària i per a la universitària; en relació amb la segona, crear la Comissió Nacional d'Avaluació i Acreditació Universitària (CONEAU).
- Establir l'acreditació de les carreres de postgrau i de les de grau amb "títols corresponents a professions regulades per l'Estat, exercici del qual pugui comprometre l'interés públic posant en risc de manera directe la salut, la seguretat, els drets, els béns o la formació dels habitants". Ambdues tasques se li assignen a la CONEAU.
- Fixar les normes i les pautes pel reconeixement de les universitats privades i els règims de funcionament de les mateixes, tant provisional com definitiu.
- Fixar les normes bàsiques per a les universitats nacionals: creació i bases organitzatives; òrgans de govern i la seva constitució; autoritats i estatuts; etc.
- Establir l'autarquia econòmic -financer de les universitats nacionals, la responsabilitat del seu finançament per part de l'Estat Nacional.
- Establir la diferenciació entre universitat i institut universitari.
- Possibilitar, en condicions excepcionals, la incorporació a l'educació superior de persones majors de 25 anys sense el nivell mig aprovat.
- Possibilitar la creació i funcionament d'altres modalitats d'organització universitària -ja previstes a la llei 24.195, (Llei Federal d'Educació), com ser universitats de postgrau, a distància, pedagògiques, etc.- que responguin a models diferenciats d'organització institucional i de metodologia pedagògica.

El sistema d'educació superior d'Argentina té un règim de caràcter binari, integrat des de principis del segle XX per dos tipus d'institucions: *les universitàries i els instituts superiors no universitaris* (ISNOU), també denominats terciaris. En termes generals, els tipus d'institucions existents són, com les que mostra el quadre següent:

*Quadre 14 : Tipologia d'Institucions d'Educació Superior a Argentina.*

<b>INSTITUCIONS UNIVERSITÀRIES</b>	<b>INSTITUCIONS SUPERIORS NO UNIVERSITÀRIES</b>
. Universitats. . Instituts universitaris.	. Instituts terciaris de formació docent. Instituts terciaris de formació tècnic -professional.  . Col·legis Universitaris.

*Font:* Elaboració en base a la legislació nacional.

La finalitat de les *institucions universitàries* -segons la LES- és concreta en "la generació i comunicació de coneixements del més alt nivell en un clima de llibertat, justícia i solidaritat". Entre les seves funcions estan les de formació, promoció i desenvolupament de la investigació científica i tecnològica, la divulgació i els accions en relació als serveis a la comunitat.

La diferència entre universitats i instituts universitaris està relacionada amb les àrees disciplinàries que abracen: les Universitats desenvolupen les seves activitats en diverses àrees disciplinàries no afins entre sí i els instituts universitaris circumscriuen la seva oferta acadèmica a una sola àrea disciplinària.

Les *institucions no universitàries* són de dos tipus: les de formació docent per a totes les modalitats i els nivells no universitaris d'ensenyament, i les que ofereixen formació tècnica-professional a través de "tecnicatures" superiors o títols equivalents. Aquestes institucions depenen de les autoritats educatives provincials.

Els *col·legis universitaris* són institucions no universitàries. Aquesta modalitat organitzativa presenta una nova tipologia institucional -pres dels "college" americans o canadencs-, vinculat amb entitats de la seva zona d'influència i amb una oferta de carreres curtes i flexibles, brindant competències professionals que possibiliten la inserció laboral dels seus integrants i/o la continuació dels estudis a les universitats amb les que s'hagin establert acords o convenis.

En l'any 2001 es dicta el decret que redacta la normativa que regula la constitució dels col·legis universitaris i el tipus de programes que podran oferir, a més d'altres requisits. Entre els programes que poden desenvolupar, hi trobem: els que condueixen a títols de tècnic superior; els de formació general o estudis bàsics equivalents als dictats per les universitats; els de formació de docents per a diferents nivells del sistema educatiu, excepte l'universitari; els de capacitació, perfeccionament i reconversió de competències tècniques i professionals; i els d'educació no formal i d'adults requerits a la regió, en una concepció d'educació permanent. Els col·legis universitaris es constitueixen en una alternativa de recent desenvolupament pel procés d'articulació de l'educació superior al seu conjunt que, fins ara, ha estat discutida, recolzada i resistida per diferents àmbits educatius.

Al llarg del segle XX la major part dels ISNOU han estat de formació docent. L'oferta de ISNOU s'ha ampliat molt en els darrers vint anys, tant en número d'institucions i d'estudiants com en varietat del tipus d'estudis ofertats. S'han incrementat significativament l'oferta de carreres professionals lligada al sector de serveis.

L'Educació Superior a Argentina està integrada per *institucions públiques i privades*. Ambdós tipus d'institucions funcionen des de les primeres dècades del segle XX. A l'educació superior universitària, les universitats privades es van autoritzar a partir de 1958, fins aquell moment les universitats existents eren només públiques.

La Llei d'Educació Superior segons l'article 62 de la Llei, descriu que les institucions universitàries privades s'haurien de constituir sense ànim de lucre, com associació civil o fundació. Són autoritzades provisionalment per un període de sis anys, per decret del Poder Executiu, previ informe favorable de la CONEAU referent a la qualitat i pertinença de la seva proposta educativa i amb indicació de les carreres, graus i títols que la institució pot oferir i expedir.

Durant sis anys aquestes institucions universitàries privades han de presentar informes anuals al Ministeri d'Educació sobre els avenços realitzats. La CONEAU els avaluarà tenint present el nivell acadèmic, l'acompliment dels objectius i dels plans d'acció previstos.

Passats els sis anys de "provisionalitat" la institució universitària pot sol·licitar el reconeixement definitiu, que si té un informe favorable de la CONEAU li serà atorgat.

En relació a la dependència administrativa, les institucions públiques d'educació superior no universitària durant moltes dècades van ser bàsicament de jurisdicció nacional; a partir de la dècada dels 80 se'n van començar a crear amb règim de jurisdicció provincial<sup>2</sup>. Aquest fet va contribuir a l'increment de l'oferta i de la matrícula. Al 1993, les escoles de nivell mig i els "terciaris" es van transferir a les províncies en que estaven ubicades. Actualment totes les institucions públiques d'educació superior no universitària són de jurisdicció provincial. Poden rebre subvencions de l'Estat pel seu funcionament, a diferència de les universitats privades que no poden fer-ho.

### **Els docents**

Cal esmentar que la contractació docent no és en base a càrrecs sinó per hores- càtedra. Respecte la informació de docents d'universitats privades no ha pogut ser compatibilitzada amb la de les nacionals pel que no se li inclou.

La Universitat argentina té una característica que la fa diferent de la resta d'universitats de bona part de la resta d'Amèrica Llatina, Estats Units i Canadà i també els països europeus: la majoria dels docents treballa a dedicació parcial i és molt baix el percentatge de professors que gaudeixen de dedicació exclusiva.

*Quadre 15: Tipus de dedicació dels docents universitaris.*

Anys	Exclusiva		Semi-exclusiva		Parcial		Total
	Nº Abs.	%	Nº Abs.	%	Nº Abs.	%	
1989	10.536	10,4	22.297	22,0	68.538	67,6	101.371
1996	13.381	12,8	22.344	21,3	68.843	65,9	104.568
2000	14.876	13,6	24.714	22,6	69.709	63,8	109.299
2005	15.450	12,9	26.360	22,1	77.529	65,0	143.804

*Fonts:* M.E.C.y T., SPU, Programa de Millora de les Estadístiques Universitàries.

Entre el 1989 i el 2005 el percentatge de docents amb dedicació exclusiva va passar del 10,4% al 12,9% (amb un pic de 13,6%), el què ens mostra una millora molt lleu. El de docents amb semi- dedicació es va mantenir a l'ordre del 22%. Els docents amb dedicació simple constitueixen una mica menys de dos terços dels docents i tendeix a quedar estabilitzat en aquest ordre.

La principal representació docent universitària és la Confederació Nacional de Docents Universitaris (CONADU), creada l'any 1984. La CONADU té associacions o federacions que

<sup>2</sup> La província és la jurisdicció político- administrativa següent en ordre d'importància a l'Estat Nacional, corresponent a la Regió a Xile o a la Comunitat Autònoma a l'Estat Espanyol.



agrupen als docents de les diferents universitats, les que a la vegada, en alguns casos, tenen associacions de docents per facultats.

La CONADU té un rol molt actiu tant en defensa dels treballadors docents com, en el suport a l'educació i la universitat pública, de la mateixa manera que la Federació d'Estudiants Universitaris (FUA) i les seves federacions estudiantils associades. La deteriorada situació salarial dels docents universitaris i la conflictivitat política del país ha portat a la CONADU a la organització de vagues docents universitaris de molta transcendència i adhesió; aquests han estat moltes vegades organitzats també, amb la CTERA, la organització gremial que agrupa als docents de tot el país dels altres nivells d'ensenyament.

### **La investigació i els investigadors**

Algunes institucions d'educació superior no universitària realitzen activitats de recerca, però aquesta recau majoritàriament en les institucions universitàries<sup>3</sup>. Des de la creació del CONICET (Consell Nacional d'Investigacions Científiques i Tecnològiques) al 1958 la tasca de promoció i desenvolupament de la recerca científica va ser compartida entre aquest Organisme i les universitats. Segons la informació subministrada per la SeTCIP<sup>4</sup>, l'any 2000 hi havia 52.836 càrrecs d'investigadors dedicats a I+D, amb la distribució per entitat que es mostra en el quadre següent.

*Quadre 16. Investigadors per tipus d'institució.*

Organismes Públics	17.277	32,5%
Universitats Nacionals	26.292	50%
Universitats Privades	1.805	3,5%
Empreses	6.547	12,5%
Entitats sin fines de lucro	915	1,5%
TOTAL	52.836	100%

*Font:* SeTCIP. Indicadors de Ciència i Tecnologia, Argentina 2000

Aquesta informació mostra l'alta participació de les universitats nacionals i la molt dèbil de les privades quant a investigadors. També és relativament baixa la participació de les empreses, particularment en comparació amb els països que més inverteixen en recerca.

Segons la mateixa font, les universitats nacionals tenen una important participació d'investigadors i becaris de jornada completa: el 47% de d'aquests treballen a universitats nacionals, tot i que aquest percentatge s'incrementa si es consideren només els investigadors: el 52%. La distribució per sexes d'aquest univers mostra una proporció de 55/45: a favor dels homes com a investigadors i de les dones com a becaries. A les universitats nacionals és més alta la participació de les dones: 63% com a investigadores i 31% com a becaries.

<sup>3</sup> Formalment els Instituts de Formació Docent realitzen investigació i els docents poden tenir hores de dedicació a la investigació, però és en general de poca rellevància o nominal. Actualment s'està revitalitzant la investigació en els IFDs, poden participar en projectes finançats i en els, encara emergents, processos d'avaluació institucional i acreditació, és una dimensió que es té en compte. L' Institut Nacional de Formació Docent, creat recentment, producte de la nova Llei 26.206 d'Educació Nacional sancionada al 2006, promou la investigació als IFDs a partir de convocatòries sobre Investigació Pedagògica.

<sup>4</sup> Secretaria de Ciència, Tecnologia i Innovació Productiva (Argentina).

Quadre 17. Investigadors i becaris de jornada completa, per entitat i sexe. Any 2000.

	Investigadors				Becaris			
	Home		Dona		Home		Dona	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>Total</i>	11.195	55%	9.336	45%	2.006	44%	2.581	56%
Organismes Públics	4.206	38%	2.508	27%	1.164	58%	1.500	58%
Universitats Nacionals	4.926	44%	5.838	63%	506	25%	788	31%
Universitats Privades	217	2%	108	1%	17	1%	8	0%
Empreses	1.686	15%	742	8%	293	15%	243	9%
Entitats sense ànim de lucre	160	1%	140	1%	26	1%	42	2%

Font: SeTCIP, Indicadors de Ciència i Tecnologia, Argentina 2000

Els investigadors de jornada completa i parcial, dedicats a I+D, es distribuïen l'any 2000 per disciplines a les universitats nacionals i privades, de la següent manera:

Quadre 18: Investigadors de jornada completa i parcial dedicats a la I+D a universitats. Any 2000.

<b>DISCIPLINA</b>	<b>UNIVERSIDAD NACIONAL</b>	<b>UNIVERSIDAD PRIVADA</b>
Cs. Exactes i Naturals	24,8%	8,4%
Enginyeria i Tecnologia	14,7%	15,1%
Ciències Mèdiques	10,7%	27,4%
Ciències Agrícolamaderes	13,3%	7,4%
Ciències Socials	18,7%	29,4%
Humanitats	17,8%	12,3%

Font: SeTCIP, Indicadors de Ciència i Tecnologia, Argentina 2000.

Això mostra que a les universitats nacionals, una mica més d'un terç (36%) estan tant a les disciplines de ciències bàsiques i mèdiques, com en els de Ciències Socials i Humanes i el 28% a les tecnològiques. En canvi, a les universitats privades el 70% dels investigadors es concentren en Ciències Socials i Humanes i a Medicina i el 30% a Ciències Bàsiques i Tecnologia.

Respecte al grau acadèmic assolit pels investigadors de jornada completa i parcial, la informació disponible mostra que el 64% tenen títol de grau universitari, 7% de Maestrat, 25% de Doctorat i 4% de professorat superiors no universitaris. A les universitats nacionals la situació és semblant. Aquesta informació posa en evidència el molt baix nivell de formació de postgrau als investigadors argentins, tant a les universitats com en altres Institucions: dos terços no tenen títol de postgrau i només vora del 30% el tenen.

Quadre 19: Percentatges de dedicació dels investigadors segons grau acadèmic.

Títols no universitaris	4%
Grau	64%
Maestrat	7%
Doctorat	25%

Font: SeTCIP, Indicadors de Ciència i Tecnologia, Argentina 2000

Segons l'Informe de CONEDUS<sup>5</sup>, al voltant de 26.000 docents universitats nacionals s'han categoritzat al Programa de Incentius<sup>6</sup>, dels quals el 72% estan actius com a investigadors

<sup>5</sup> Comissió Nacional per la Millora de l'Educació Superior.

perquè treballen en algun dels projectes acreditats i perceben l'incentiu. Sumant els docents investigadors de les màximes categories amb els investigadors del CONICET<sup>7</sup> no incorporats al Programa d'Incentius que treballen a les universitats amb les mateixes categories, es pot estimar que hi ha a aquestes Institucions al voltant de 5.100 investigadors amb capacitat de dirigir projectes, el que mostra un potencial acadèmic molt interessant.

El sistema científic - tecnològic i les universitats compten, amb diversos sistemes i serveis d'ajuda a la investigació que es desenvolupa a les institucions universitàries i als seus actors, principalment als investigadors. El CONICET compta, històricament, amb tres possibilitats: la carrera d'investigador, que es desenvolupa amb un alt percentatge a les universitats; els becaris, que també majoritàriament, realitzen la seva tasca en projectes d'investigació en àmbits universitaris; i subsidis per donar suport al desenvolupament de les investigacions.

La Agència Nacional de Promoció Científica i Tecnològica disposa de dos fons: el FONCYT, de caràcter competitiu, és un instrument de finançament de projectes i altres activitats d'investigació; i el FONTAR, de promoció de la innovació tecnològica i finançament d'activitats d'innovació i transferència universitària a empreses al camp de la tecnologia. A aquests s'hi afegeixen, les Unitats de Vinculació Tecnològica, amb la que les universitats desenvolupen tecnologies i les transfereixen al sector privat o públic.

En els darrers anys el FOMEC (Fons per a la Millora de Qualitat Universitària) va constituir un instrument molt significatiu per la millora de la investigació a les universitats nacionals, especialment en termes de formació de postgrau d'investigadors, millora de biblioteques i centres de documentació, d'intercanvi de professors i investigadors i d'equipament tecnològic.

Les universitats compten, a més, amb els seus projectes d'investigació científica i tecnològica, finançades amb el seu propi pressupost.

---

<sup>6</sup> El Programa d'Incentius a Docents -Investigadors de les Universitats Nacionals pertanyen al MECyT i fou creat al 1993, amb l'objectiu de promoure un desenvolupament equilibrat de les carreres acadèmiques, d'incrementar les tasques d'investigació i desenvolupament a l'àmbit de les universitats nacionals de fomentar la reconversió de les plantes docents cap a una major dedicació a l'activitat universitària i de generar la creació i enfortiment de grups d'investigació, especialment a les universitats més joves.

Els docents que compleixen amb les condicions per a participar, perceben tres vegades per any un incentiu acord a la seva Categoria d'Investigador (pot ser I, II, III, IV o V, segons els seus antecedents d'investigació) i al tipus de dedicació docent que posseeix (exclusiva, Semi -Exclusiva o Simple). Transcorreguts 10 anys de la seva aplicació ininterrompuda, durant l'any 2003 van percebre l'incentiu prop de 17.000 Docents- Investigadors, qui desenvolupen -aproximadament- 5.300 projectes d'investigació.

L'aplicació del Programa d'Incentius a les Universitats està al càrrec de les Secretaries de Ciència i Tècnica de cada una d'elles. L'avaluació de la tasca d'investigació desenvolupada durant l'any o s'efectua -per a cada projecte- iniciant amb la qualificació de l'equip per part del Director. A posteriori, i amb les mateixes pautes de l'acreditació de projectes, s'avalua la tasca feta del Director i la producció del mateix.

Un anàlisi del Programa pot trobar-se en Fernández Lamarra, Norberto (2003).

<sup>7</sup> Consell Nacional d'Investigacions Científiques i Tècniques.

## ***La Universidad Nacional Tres de Febrero***

### **Història**

La Universitat Nacional Tres de Febrero (en endavant UNTREF) és una institució molt jove, creada en el mes de juny de 1995. La seva denominació correspon al departament territorial sobre el que s'ubica a la Província de Buenos Aires: el Partit de Tres de Febrero.

El 5 de desembre d'aquest mateix any, la Universitat presenta davant la CONEAU el seu Projecte Acadèmic i Institucional. A principis de 1998 aquesta emet la Resolució 035 amb l'expressa recomanació al Ministeri de Cultura i Educació de la Nació de posar en marxa la UNTREF. A mitjans d'aquest any el Ministeri, mitjançant resolució 968/98, aprova l'Estat de la UNTREF. Paral·lelament, comença el primer curs d'ingrés per a que els aspirants puguin començar al segon quadrimestre les carreres de grau de:

- Administració Pública.
- Gestió de l'Art i la Cultura.
- Geografia.
- Gestió Educativa.
- Ciències de l'Educació.
- Història.
- Estadística.
- Relacions Comercials Internacionals.
- Gestió i Administració de Polítiques Socials.

Els espais s'imparteixen les primeres classes són a la Sede de los Aromos, un antic edifici que s'acaba remodelant. Al 1999, comencen els Postgraus de Polítiques i Administració de l'Educació, Relacions Comercials Internacionals. Epistemologia i Història de la ciència i Integració Llatinoamericana que s'ubiquen en uns altres espais: a la Seu del Centre Cultural Borges, al centre de la Ciutat de Buenos Aires.

Al novembre del 1998 es convoquen eleccions de claustrats, on resulten electes els primers Directors de Departament. El 14 de desembre de 1998 es reuneix la Primera Assemblea Universitària, que nomena el primer Rector de la Universitat Nacional de Tres de Febrero que la condueix cap a la seva normalització.

Al març del 1999 es realitza la Primera Reunió del Consell Superior, donant-se per acabat el període d'organització i començant la seva vida acadèmica i institucional normalitzada. Aquest mateix any s'inaugura la Seu del Rectorat, i al 2000 la Sede de Caseros, destinada a acollir el conjunt de les carreres de grau. Dos anys després s'inaugura la Sede de Sáenz Peña, ja que les matrícules cada cop creixen amb nombre.

La UNTREF neix sota un context geogràfic i social molt concreta, en una zona urbana del Gran Buenos Aires definida econòmicament per petites i mitjanes empreses, de classe mitja i mitja baixa, però amb força zones d'exclusió social, i amb un consolidat sistema sanitari i educatiu.

La missió de la UNTREF està relacionada amb la formació destinada a ajudar a resoldre problemes socials, humans, econòmics, sanitaris i educatius de la zona. Àrees i persones que presentaven necessitats formatives insatisfetes, amb la possibilitat d'indagar nous espais de coneixement més enllà de les tradicionals ofertes acadèmiques, i podent contribuir a un desenvolupament global de la societat.

Aquesta ubicació social i econòmica té la seva continuació acadèmica, ja que es proposa assolir majors nivells d'equitat en l'educació universitària. Per això, es planteja facilitar l'accés a estudiants d'ambients culturals i econòmicament desprotegits.

### **Estructura i organització interna**

La UNTREF com institució nascuda a finals del s. XX, es proposa tenir un organigrama acadèmic que permeti un desenvolupament dinàmic. Per aconseguir-ho es va dissenyar un model àgil en el qual el Consell Superior fos l'organisme de deliberació i resolució que centralitzés la vida acadèmica de la institució, la seva organització i les seves polítiques, sense desencadenar una multiplicació d'instàncies deliberatives que rellentissin la gestió acadèmica, i sense la capacitat de decisió d'un organisme centralitzat.

Aquest objectiu seria factible mentre la institució fos reduïda i de menor complexitat que altres universitats públiques d'Argentina. Sota aquest marc, la Universitat està organitzada a través d'una Assemblea Universitària, màxim organisme de govern, un Consell Superior, Direccions de Departaments, acadèmiques, i Coordinacions de Carreres, administratiu-organitzatives. L'òrgan superior de govern de la UNTREF és l'Assemblea Universitària. Està integrada per:

- Els membres titulars del Consell Superior.
- El Rector i el Vice Rector.
- Sis representants del claustre docent.
- Tres representants del claustre estudiantil.
- Un representant del claustre de graduats.
- Un representant del claustre no docent.

El Consell Superior és l'organisme col·legiat que centralitza les deliberacions que sustenten la governabilitat de la institució. Està integrat per:

- El Rector.
- Els Directors de Departament.
- Vuit consellers docents representants dels Professors Ordinaris.
- Tres consellers representants del claustre d'estudiants.
- Un conseller representant del claustre de graduats.
- Un conseller representant del personal no docent.
- Dos membres d'organitzacions no governamentals de la comunitat constituïdes amb l'objectiu de donar suport a la UNTREF.

Participen de les reunions del Consell Superior: el Vicerector, el Secretari Acadèmic i el Secretari de Gestió Institucional. La seva constitució expressa l'interés institucional per què al govern de la UNTREF participin tant autoritats com altres membres de la institució i de la comunitat del partit de Tres de Febrero.

La Universitat ha optat per una organització acadèmica de tipus departamental, -estructures que creuen horitzontalment les carreres i les àrees professionals-, per evitar que es produeixin problemes relacionats amb la rigidesa de l'estructura de Facultats. Per aquest mateix motiu, els coordinadors de carrera només són responsables administratius de les carreres dependents de la Secretaria Acadèmica de la Universitat.

Els Departaments són unitats acadèmiques de docència i investigació, i es relacionen horitzontalment amb carreres de grau i postgrau. Els professors depenen dels departaments, i imparteixen classes en carreres de grau i postgrau. Els departaments de la UNTREF des de la seva creació fins el 2007 eren:

- Administració i Economia.
- Ciències Socials.
- Metodologia.
- Estadística.
- Matemàtiques.
- Art i Cultura.
- Salut i Seguretat Social.

Fins aquest any l'oferta de carreres de grau era la següent:

- Administració d'Empreses.
- Adm. i Gestió de Polítiques Socials.
- Administració Pública.
- Rel. Comercials Internacionals.
- Gestió de l'Art i la Cultura.
- Estadística.
- Seguretat i Higiene del Treball.
- Infermeria.
- Psicomotricitat.
- Història.
- Geografia.
- Arts Electròniques.
- Gestió de l'Esport.
- Sistemes de Informació Geogràfics.
- Història (Complementació curricular, CC<sup>8</sup>).

---

<sup>8</sup> Les (CC) Complementacions Curriculars són ofertes de grau que permeten a estudiants i graduats de estudis superiors no- universitaris articular-los amb els estudis universitaris, amb l'objectiu d'obtenir una formació i un títol de grau universitari amb el reconeixement dels seus itineraris curriculars anteriors. La política de CCs de la UNTREF respecte els estudis universitaris a una franja de població que abans no accedia aquests.

- Filosofia (CC).
- Gestió de l'Esport (CC).
- Geografia (CC).
- Ciències de l'Educació (CC).
- Gestió Educativa (CC).
- Resolució de Conflictos i Mediació (CC).

A partir de l'any 2006, mitjançant resolució del Consell Superior, es va crear el departament d'Enginyeria per tal d'establir una nova àrea de coneixement relacionada amb les ciències exactes, bàsiques i aplicades. Paral·lelament es van crear tres carreres d'Enginyeria.

### **La formació del professorat a la UNTREF: debilitats i fortalezes<sup>9</sup>**

La joventut de la institució ofereix unes condicions específiques al seu professorat que cal tenir presents a l'hora d'analitzar les seves necessitats formatives. La majoria de docents provenen d'altres universitats, especialment la Universitat de Buenos Aires, i encara que en menor mesura, també d'altres universitats nacionals de la regió com ara les universitats nacionals de La Plata o de Luján. Això justifica l'edat un pèl elevada del seu professorat que, considerada com una fortalesa, aporta molts anys d'experiència docent, i també un alt percentatge (91.3%) d'experiència en altres àmbits en la majoria del seu professorat.

L'experiència dels docents considerada com una fortalesa xoca amb una possible debilitat: l'enquistament a un funcionament estandarditzat provocat pel fet que la majoria dels professors/es han desenvolupat la seva trajectòria professional en institucions organitzades a través de facultats dominades per estructures disciplinàries rígides.

L'altra gran debilitat de la institució per a facilitar la formació del seu professorat és el baix nivell de dedicació dels seus docents, tal com s'observava anteriorment a temps parcial en un percentatge molt elevat (un 65% de dedicació parcial front un 12 % de dedicació exclusiva). Aquest fet fa molt difícil l'articulació d'accions conjuntes enfocades a la millora. La majoria realitza activitats professionals en altres àmbits laborals.

Una de les grans fortalezes de la institució és la capacitat de generar accions des d'àmbits directius, producte del disseny de govern anteriorment descrit. Alhora, i com ho ha assenyalat l'informe d'autoavaluació institucional, el professorat - fins i tot malgrat no ser exclusiu de l'UNTREF - ha desenvolupat un alt sentit de pertinença i compromís amb la institució, i amb les missions específiques de la Universitat.

Una fortalesa respecte a la formació docent és que un alt percentatge de professors/es (71%) la perceben com imprescindible pel desenvolupament de la seva funció docent. De la mateixa manera, gairebé el 90% entén que és imprescindible, bastant o molt important la formació pedagògica.

---

<sup>9</sup> La informació analitzada prové del qüestionari aplicat als docents de la UNTREF durant els mesos de juny i juliol del 2007, en el marc de la recerca.

Un dels punts a destacar és que per inquietud de la Secretaria Acadèmica de la Universitat, -sobretot pels coordinadors de carrera-, en el 2007 es van començar a organitzar activitats formatives pel professorat relacionades amb la docència universitària.

L'objectiu prioritari va ser el de configurar un espai formatiu sobre la pràctica docent, des d'una estratègia d'intercanvi i cooperació. Les accions per a aquest any preveien trobades tipus taller on s'analitzaven aspectes conceptuals de la docència, però on també es pogués constituir un espai per compartir experiències des de les pròpies pràctiques docents.



## ***L'Educació Superior a Xile<sup>10</sup>***

### ***Els nous reptes de la Universitat vers la societat global***

Actualment l'activitat universitària, en els diferents territoris del planeta, es presenta en un entorn complex i incert i es troba sotmesa a creixents reptes. Al seu voltant, es generen nombroses reflexions sobre les necessitats de profundes reformes -desitjables o possibles- que ha d'afrontar l'Educació Superior, amb l'objectiu de cercar respostes davant els grans temes que afecten a les persones i la societat en tots els camps del coneixement i de l'acció humana.

En aquest context de profundes renovacions derivades del procés de globalització, s'observa una societat que reclama al món acadèmic en general, noves responsabilitats i planteja a les organitzacions desafiaments associats a una dinàmica econòmica afavorida per un coneixement avançat i unes comunicacions i relacions de comerç internacionals cada cop més fluides.

En la recerca de respostes de futur, s'espera que els sistemes educatius en general i la Universitat en particular, generin coneixement avançat vinculat als requeriments del medi social. L'adequada gestió del coneixement i una harmònica relació entre educació i treball, en estreta cooperació entre Universitat i societat, atorgaran les condicions per assolir aquests requeriments.

La innovació i el desenvolupament sostenible són dos dels principis actius en els quals la societat s'ha de proposar avançar per resoldre de manera creativa els problemes existents i per aconseguir avenços significatius en el progrés humà. El coneixement al servei de la consecució d'aquests principis actius és una reivindicació social. En aquest marc, la Universitat hi té un paper determinant.

Des d'aquesta perspectiva és encertat pensar que investigar i difondre el coneixement a nivell local és una manera de contribuir a actuar globalment amb eficàcia. De manera complementària els avenços tecnològics i l'establiment de xarxes socials, faciliten que pràcticament qualsevol informació estigui disponible en qualsevol territori.

Per ser conseqüents amb aquests avenços, els processos d'ensenyament aprenentatge de la Universitat, han d'incorporar per una banda el conjunt de possibilitats que ofereixen les TIC en vistes a superar les barreres del temps i l'espai i per l'altra la forma de gestionar la informació que s'obté a través d'elles.

La gestió d'aquesta informació es refereix tant als bancs de dades i al saber acumulat en biblioteques i arxius, com a la informació disponible a través de la xarxa i que és fàcilment accessible gràcies a les TIC. I també als científics i intel·lectuals, generadors i divulgadors de coneixement, que formen part de les institucions acadèmiques, les empreses generadores de

---

<sup>10</sup> En aquest apartat han participat professionals de la Universidad de Valparaíso: Castañeda, Patricia; Gallegos, Griselda; Sánchez, María Teresa. Acadèmiques integrants de la Direcció de Gestió de la Qualitat de la Universitat de Valparaíso. Y González, Mónica; Landman, Cecilia. Acadèmiques integrants de la Divisió Acadèmica de la Universitat de Valparaíso. Aquest apartat també forma part de la recerca vinculada al grup FODIP de la UB.

riquesa, i altres institucions de la societat civil. Una informació que cal convertir en coneixement.

Un procés de gestió en el que cal tenir en compte actuacions que estiguin a l'empara del que assenyalen les normes ètiques, socials i aquelles pròpies d'un desenvolupament sostenible que inspiren les actuacions al servei de la comunitat local o global, sense oblidar tot allò que permeti sentir-se identificat amb la identitat cultural del teu entorn més proper.

En aquest marc el rol de la Universitat i amb ell el del professorat universitari ha canviat: es requereix la incorporació d'eines per a una gestió docent d'acord amb els nous mitjans, l'ús de noves estratègies didàctiques i d'avaluació que recolzin el procés d'aprenentatge dels estudiants, la participació en una tasca investigadora en profunditat i amb propostes pel canvi, es reclama un perfil docent capaç de generar projectes adreçat a la millora i la innovació docent per actuar en aquest nou escenari, en definitiva es reivindiquen noves competències que facilitin una docència de qualitat.

### ***Les universitats xilenes i la seva situació actual***

L'Educació Superior a Xile ha patit profundes transformacions en les darreres dècades, tant en l'àmbit intern com extern. En l'any 1980 es va aprovar la Llei Orgànica Constitucional d'Ensenyament, ratificada el 1990, que regula el sistema d'Educació Superior en el qual s'aprecia un alliberament de l'oferta. Amb aquesta aprovació s'incrementen considerablement el nombre d'institucions formadores de titularitat privada que reben finançament de l'Estat.

En l'actualitat la presidenta Michelle Bachelet ha enviat per a discussió a les Cambres, un projecte de Llei General d'Educació, la qual no considera canvis en l'Educació Superior, sinó que acull l'articulat de lleis precedents en l'àrea.

Amb anterioritat a 1980 l'Educació Superior estava integrada per 8 institucions, totes elles de vocació pública. Des de llavors fins ara ha anat evolucionant cap a un sistema més heterogeni que comprèn Universitats tant públiques com privades, Instituts Professionals i Centres de Formació Tècnica, aquests últims privats, que en total sumen 209 institucions d'Educació Superior.

En aquest context heterogeni d'institucions formadores, el Ministeri d'Educació ha desplegat esforços per generar un espai nacional d'Educació Superior, en el qual puguin convergir les Universitats amb altres institucions que ofereixin estudis que de perfils acadèmicoprofessionals més pertinents en el medi professional, disciplinar i laboral. Aquestes institucions tenen estructures flexibles de plans d'estudi i faciliten sortides intermèdies, que permeten una major mobilitat estudiantil intra i extra universitari, amb el suport d'un sistema de crèdits transferibles.

En coexistència amb les universitats privades (però finançades amb fons públic), hi trobem les universitats totalment sostingudes amb fons públic, totes juntes han constituït les anomenades Universitats "tradicionals", de les quals 16 posseeixen caràcter públic i derivat i 9 són privades (6 Catòliques i 3 de Corporacions). Totes elles reben tracte similar per part de l'Estat en quant a les aportacions i compten amb un sistema centralitzat de selecció i admissió dels estudiants.

En el mateix sistema d'educació xilè s'hi comptabilitzen 38 Instituts Professionals i 94 Centres de Formació Tècnica, tots ells privats, i 15 Institucions d'Estudis Superiors de les Forces Armades i d'Ordre i Seguretat. Tot això ens situa front una gran diversitat d'institucions i d'oferta acadèmica. Actualment hi ha un notable augment d'Universitats, dispersades en el conjunt de localitats geogràfiques distribuïdes al llarg de tot el país.

Tanmateix, malgrat l'existent varietat d'institucions d'Educació Superior, la matrícula segueix concentrada a les Universitats, (71%) i no s'han observat canvis en endavant, situació que es preveu mantenir si no intervé un canvi en la política de finançament que atorgui major accés als estudiants dels instituts professionals i centres de formació tècnica al crèdit estudiantil.

Hi ha gran heterogeneïtat marcada per la coexistència entre institucions grans i complexes, amb institucions petites i especialitzades i l'emergència d'institucions estrangeres que imparteixen programes de pregrau i postgrau.

L'heterogeneïtat també s'observa en les finalitats de les mateixes Universitats. Mentre algunes universitats aconsegueixen els primers llocs en els rànquings nacionals, amb els millors indicadors en investigació, d'altres estan dedicades fonamentalment a la docència.

El canvi del sistema de finançament de les institucions de l'Estat ha produït impactes profunds en l'organització universitària. Del finançament proper al 100% en 1981, s'ha disminuït a un 53% entre l'any 1981 a l'any 1989, i continua decreixent en les dècades posteriors.

Aquests canvis a la baixa han acabat afectant a nivell ideològic en l'ideari d'Universitat Pública i a nivell més logístic en els sistemes de gestió dels recursos institucionals, les relacions de la Universitat amb els seus estudiants i usuaris; les relacions amb els diversos sectors dels entorns socials i la relació mateixa de la institució amb l'Estat.

La reforma que va tenir lloc en 1981 venia més determinada per forma de gestionar: tendència a una gestió centralitzada de les institucions universitàries pel govern estatal que a facilitar una gestió acadèmica innovadora amb projectes estratègics participatius. La reducció del finançament ha tingut repercussions directes en les famílies i els mateixos estudiants que ha finalitzat en molt casos en un endeutament a mitjà i llarg termini.

A Xile la despesa privada en educació per família és important, un 84% de l'educació dels fills i filles és finançat per aquestes, en la majoria dels casos amb crèdits fiscals o bancaris. La resta es cobreix amb beques i finançaments estatals indirectes. L'Estat finança només en un 20% les Universitats del Consell de Rectors. El 80% restant l'han d'obtenir en subvencions, on es presenten Universitats i institucions privades, sense cap distinció, posats a disposició per instàncies estatals en acord amb el Banc Mundial (Concursos MECESUP) o en

endeutaments a través de préstecs financers o desenvolupant negocis i inversions com qualsevol empresa privada<sup>11</sup>.

### **Normatives**

L'Educació Superior Xilena es regeix per la Constitució Política de la República; per tres Decrets amb Força de Llei dictats entre el desembre de 1980 i l'abril de 1981 i per la Llei Orgànica d'Ensenyament dictat el març de 1990. Per tant, tota la legislació actual s'insereix en el marc de les transformacions a l'Educació Superior impulsades pel Govern Militar. La modificació de l'esmentada legislació requereix d'un quòrum qualificat en el Congrés Nacional, i acords polítics d'alt consens, difícils d'obtenir en el marc d'un sistema binominal d'eleccions que opera a la base del poder legislatiu. Aquesta situació explica que una legislació xilena amb més de 20 anys de promulgació, no contempli res concret sobre nous proveïdors d'Educació Superior i menys encara sobre internacionalització.

Els Decrets amb Força de Llei esmentats, contemplen les normes per obrir i tancar institucions d'Educació Superior, que no mostrin nivells de qualitat suficients per sostenir-se en el sistema, contemplen també les condicions que han de tenir les institucions per atorgar títols habilitats i graus acadèmics.

En aquest sentit, qualsevol certificació acadèmica lliurada per una institució no oficialment reconeguda ja sigui xilena o estrangera no és vàlida, llevat d'aquelles que es revalidin en virtut de tractats internacionals o que siguin reconeguts a través de mecanismes de convalidació que realitza al país, només la Universitat de Xile.

Tanmateix, aquesta restricció opera per a les carreres de risc social denominades (carreres de l'àrea de la salut, enginyeria, i d'altres l'exercici del qual aquesta vinculat a la seguretat de les persones, entre d'altres), que exigeixen un grau o títol universitari i per a les quals s'especifiquen les condicions que s'han de complir per exercir-les.

Respecte al sistema de selecció a Xile, aquest és diferent en les diferents institucions d'Educació Superior. El sistema tradicional, que agrupa les Universitats del Consell de Rectors, utilitza un instrument nacional denominat Prova de Selecció Universitària (PSU), mentre que la resta del sistema, presenta com a únic requisit d'ingrés exigible la llicència secundària.

Les xifres més recents (any 2007) mostren que van cursar l'últim grau de l'educació Mitja 193.340 estudiants. En l'Educació Superior es van oferir nominalment 236.036 vacants, però del total van ingressar en l'esmentat nivell educatiu 189.566 alumnes nous, considerant entre ells els retardats de promocions anteriors. De tots ells 58.190 van accedir a les universitats del Consell de Rectors, on efectivament hi ha selecció.

---

<sup>11</sup> Iglesias Saldaña, M., "Chile: sólo se que no LOCE", article publicat al Diari Le Monde Diplomatique, Xile, octubre 2007.

Les implicacions d'aquesta normativa finalitzen en la selecció prèvia dels estudiants. En aquest cas a les universitats del Consell de Rectors s'hi recluten la mitjana dels millors alumnes.

Les universitats privades també fan selecció prèvia dels seus estudiants.<sup>12</sup>

En relació a la qualitat ha quedat regulat pel Decret Llei 3.541 dels anys 1980 que cedeix el tema a un Sistema Nacional d'Assegurament de la Qualitat que sustenta el supòsit que l'assegurament de la qualitat és una responsabilitat compartida entre diferents actors, on l'Estat competeix un rol regulador i garanteix la qualitat.

Les principals transformacions generades a nivell d'institucions d'Educació Superior<sup>13</sup>, estimulats pels canvis de política a nivell nacional són:

- La promulgació de la llei orgànica constitucional d'ensenyament de Març de 2002.
- La creació del programa de Millora de la Qualitat i equitat de l'Educació Superior (1999).
- La promulgació de la Llei Nacional d'Assegurament de la Qualitat (Llei N° 20.129), novembre de 2006.

En aquest sentit s'ha avançat en la millora de la qualitat com a principi fonamental de l'Educació Superior, en el que l'Estat ha adaptat un rol regulador determinant.

### **Els eixos orientadors de l'Educació Superior a Xile**

El 1997, el Govern de Xile va definir una nova política de desenvolupament de l'Educació Superior, creant el Programa de Millora de la Qualitat i l'Equitat de l'Educació Superior (MECESUP), que apunta a complementar el procés de reforma de l'educació iniciat a la darrera dècada.

Els seus objectius són:

- Propiciar l'equitat del sistema i el perfeccionament de les ajudes estudiantils.
- Fomentar la formació de recursos humans d'alt nivell, el postgrau i la investigació.
- Promoure la millora de la qualitat i eficiència de l'Educació Superior.
- Incentivar la vinculació de l'Educació Superior amb el desenvolupament regional i nacional.
- Promoure una bona articulació i coherència en el Sistema d'Educació Superior.
- Orientar en el desenvolupament dels objectius anteriors la seva articulació amb els processos d'internacionalització.

El Programa MECESUP, que està en funcionament des de 1 de juliol de 1999, contempla:

- El disseny i implementació d'un Sistema Nacional d'Accreditació de Programes de pregrau, postgrau i formació de tècnics de nivell superior.

---

<sup>12</sup> Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, "Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2007", pàgina 120.

<sup>13</sup> Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, "Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2007", pàgina 304.

- La fortalesa de capacitats institucionals que permetin la implementació de processos autorregulatius per la millora dels serveis docents als estudiants, l'anàlisi institucional i potenciar la gestió.
- El suport i foment a la millora de la formació tècnica de nivell superior.
- El desenvolupament d'un fons competitiu que pretén millorar la qualitat, eficiència, pertinència i innovació de l'educació superior en tots els seus nivells, afavorint la planificació a mig termini de les institucions i la vinculació amb les necessitats regionals i nacionals, en un marc de cooperació i sinèrgia.

Per portar a terme aquestes tasques el Programa MECESUP s'ha estructurat en quatre components: Assegurar la Qualitat, Fortalesa Institucional, Fons Competitiu i Formació Tècnica de Nivell Superior. Compta amb recursos aportats pel Govern de Xile i un préstec del Banc Internacional de Reconstrucció i Foment (BIRF).

El programa serveix de base pel desenvolupament d'un sistema de supervisió de la qualitat dels serveis d'Educació Superior que inclou:

- La consolidació d'un sistema nacional de supervisió d'institucions noves privades.
- L'establiment d'un sistema d'acreditació de programes d'estudi i institucions.
- Les accions de suport necessàries per mantenir i assegurar la qualitat en l'educació superior.

Amb aquest propòsit es van constituir en l'any 1999 dues comissions nacionals d'acreditació:

- La Comissió Nacional d'Acreditació del Pregrau, CNAP i
- La Comissió Nacional d'Acreditació del Postgrau, CONAP. Les que posteriorment van donar pas a la Comissió Nacional d'Acreditació CNA-Xile.

El sistema d'acreditació conduït per la CNAP es va aplicar de forma voluntària a les institucions autònomes d'Educació Superior i a les carreres o programes que ofereixen les institucions d'Educació Superior autònomes. A més de fomentar la qualitat, va permetre l'aproximació a les necessitats dels seus usuaris, lliurant-los informació més específica.

En el procés d'acreditació institucional, podien participar totes les institucions d'Educació Superior autònomes, i considerava les àrees mínimes d'avaluació la gestió institucional i la docència oferta per les institucions.

Per a fer-ho es va cercar respondre a les següents preguntes: com s'organitza una institució per complir amb les seves fites, i de quina forma administra la seva docència i assegura la qualitat de la mateixa? Les institucions, que el desitjaven podien també sotmetre a acreditació unes altres tres àrees: Investigació, Docència de Postgrau i Vinculació amb el Medi.

El seu sistema d'acreditació era de caràcter voluntari pels programes de doctorat i llicenciatures ofertes per Universitats autònomes, però estar acreditat constitueix un requisit per a l'obtenció de beques de finançament per cursar els esmentats programes.

Totes les experiències d'acreditació dutes a terme, tant per CNAP com per CONAP van considerar tres fases: l'avaluació interna, l'avaluació externa i el dictamen descrit per a la respectiva comissió.

Com a resultat del Pla Pilot d'acreditació realitzat per les comissions CNAP i CONAP, es va presentar, al Congrés de la República, un Projecte de Llei que va ser publicada com a Llei d'Assegurament de la Qualitat de l'Educació Superior Núm. 20.129, en de novembre de 2006 i que es constitueix formalment en la nova Comissió Nacional d'Acreditació, CNA-Xile.

La CNA-Xile s'està fent càrrec de la funció d'acreditació institucional d'universitats, instituts professionals i centres de formació tècnica autònoms; de l'autorització d'agències acreditadores de carreres i programes de pregrau, programes de Magíster i programes d'especialitat en l'àrea de la salut; acreditació de carreres que no tinguin agències acreditadores per a la seva àrea i, mantenir sistemes d'informació pública sobre decisions de la Comissió, entre altres funcions.

El programa MECESUP desenvolupa i concentra accions de caire específic, destinades a la millora dels serveis docents, a través del Fons Competitiu, en els nivells de formació de pregrau, postgrau i de tècnics de nivell superior.

### **Resultats de les transformacions de l'Educació Superior Xilena**

L'aplicació del conjunt de mesures i normatives explicitades, ha permès:

- Una ampliació considerable d'estudiants que accedeixen a l'educació superior. Al 1990 al voltant de 238 mil estudiants accedien a l'educació superior. Actualment al voltant de 640 mil estudiants assoleixen aquesta fita.
- Una ampliació de les possibilitats d'accés. El 15% de la població entre 18 i 24 anys arribava a l'Educació Superior en 1990. Avui en dia és prop del 37% els que assoleixen aquest nivell.
- Una ampliació de l'equitat. Al voltant de 7 de cada 10 estudiants d'educació superior correspon a la primera generació de la seva família a l'accedir al sistema.
- Una ampliació del nombre d'estudiants que finalitzen els estudis iniciats. Al 1995, es llicenciaven prop de 9.000 professionals l'any. Avui aquesta xifra supera els 20.000 professionals l'any.

## ***La Universidad de Valparaíso***

La Universidad de Valparaíso és una institució d'Educació Superior, que pertany al Consorci de Universitats públiques de Xile. Fundada al 1981 - en el marco del procés de reformes del Sistema de Educació Superior portades a terme en la dècada de 1980 al país - és la hereva institucional de la principal seu regional de la Universitat de Xile, que va funcionar a la ciutat portuària entre 1911 i 1981.

La seva oferta acadèmica es desplega en les àrees de Ciències, Salut, Arquitectura, Enginyeries i Ciències Socials i Humanitats, amb un total de 44 carreres. La seva presència històrica a la zona s'ha enfortit a la darrera dècada amb un desenvolupament institucional que s'ha caracteritzat, per una dinàmica expansió de presencia institucional a la zona centro sud de Xile, amb la creació de sedes a les ciutats de San Felipe, Los Andes, Santiago, Melipilla, Rengo i Aysén. Com a resultat d'aquest procés de creixement institucional, la Universitat ofereix actualment 100 programes de formació de pregrau, amb un total de 15.462 estudiants.

### **Estructura i organització interna**

La universitat de Valparaíso està integrada estructuralment pels següents organismes<sup>14</sup>:

- Organismes d'administració central.
- Organismes acadèmics.
- Organismes tècnics i d'administració.

Els organismes que exerceixen l'administració central són:

- a) Rectoria, òrgan de direcció superior amb el Rector com a màxima jerarquia universitària.
- b) La Junta Directiva, cos col·legiat amb funcions específiques assenyalades a l'estatut de la universitat i al Decret 480.
- c) La Contraloría Interna de la Universidad, òrgan fiscalitzador dotat d'autonomia, cap superior del qual és el Contralor.

Els organismes acadèmics estan constituïts per

- a) Les Facultats, amb el Degà com a autoritat superior.
- b) El Consell Acadèmic, cos col·legiat consultiu del Rector.
- c) El Consell de Facultat, cos col·legiat, consultiu del respectiu Decà i excepcionalment del Rector.

Els organismes tècnics i d'administració són estructures centrals o descentralitzades, i als quals correspon l'execució de les tasques necessàries per al desenvolupament integral de les funcions pròpies de la universitat.

---

<sup>14</sup> Decreto n. 480. Universidad de Valparaíso.



### **Del funcionament actual de la Universitat**

La Universitat està actualment organitzada en nou facultats i aquestes, al seu torn, en Escoles i Instituts. Per la seva part, les Escoles i Instituts, segons ho determini la reglamentació interna de cada Facultat, s'organitzen en Departaments, Seccions, Línies de treball i/o Càtedres, que són definides autònomament per cada una de les unitats acadèmiques.

Referent a la docència de postgrau i post-títol, la Universitat imparteix un total de 109 programes que inclouen doctorats, màgister, diplomats i especialitats, comptant amb una matrícula de 1.740 estudiants.

La Universidad de Valparaíso du a terme les seves funcions docents, d'investigació i extensió comptant per a això, l'any 2007, amb un cos docent de 1.208 acadèmics. D'altra banda, un total de 747 funcionaris no acadèmics recolzen les funcions de la Universitat.

### **El professorat de la Universidad de Valparaíso**

Tradicionalment l'ingrés dels docents a la Universitat ha estat fortament influenciat per la seva demostració explícita de l'expertesa disciplinària que recolza la decisió en la contractació.

Els coneixements sobre la disciplina que han d'impartir prima sobre qualsevol altre requisit. En aquest sentit s'espera que els professionals amb una trajectòria destacada siguin els qui vetllin per la qualitat del desenvolupament de cada professió o disciplina.

D'acord amb aquest supòsit el que més és valorat en les avaluacions dels docents és el coneixement i les tècniques distintives aplicables al coneixement cosa que es visualitza en les publicacions i/o les investigacions realitzades.

De manera conseqüent, les assignatures que cada imparteix docent estan en estreta relació amb les seves àrees d'especialització. Per a l'estudiant, les conseqüències es tradueixen en alts nivells d'exigència en les matèries que cursa.

Els processos de perfeccionament docent coherents amb aquesta lògica tradicional, estimulen els equips docents a cursar programes de formació centrats en els seus àmbits disciplinaris, sent llavors el coneixement especialitzat el suport central en la formació de capital humà.

Malgrat aquestes dinàmiques continuen essent distintives de la formació universitària, els processos de millora de la qualitat i l'equitat de l'educació xilena en general i de l'educació superior en específic - impulsats des de les autoritats ministerials a partir de la dècada de 1990 - han començat a configurar un procés emergent de resignificació de la definició de la qualitat de la formació.

Dins aquest procés emergent el coneixement disciplinari comença a compartir la seva prioritat amb els processos de docència universitària. Els Projectes MECESUP i els processos d'autoavaluació i acreditació de les carreres s'incorporen progressivament en l'horitzó acadèmic aportant un valor afegit a la tasca formativa.

Es comença a valorar, de manera quasi paral·lela, el fet de ser un expert en el contingut disciplinari, amb les competències docents de la formació universitària.

Com a reflex d'aquest canvi de mirada, els processos de perfeccionament docent de la Universitat de Valparaíso comencen a incloure sistemàticament la formació dels equips docents en àmbits de docència universitària, independentment de l'àmbit disciplinari d'origen.

En aquest marc, els principals eixos de treball desenvolupats per la Universidad de Valparaíso, en els darrers anys són els següents:

- *Processos d'aprenentatge centrats en els estudiants.* Tradicionalment les relacions entre el docent i els estudiants estava fonamentada en unes relacions asimètriques en les que el docent era l'únic posseïdor del coneixement. Això el situava en una posició d'avantatge respecte als estudiants que des d'una presumpta condició de desconeixement absolut dels continguts, rebia en forma passiva la seva formació. Actualment s'està intentant donar un gir en els protagonismes a l'aula a través del suport institucional vers la formació del professorat. En aquest sentit, s'espera que les posicions es modifiquin, fins aconseguir que els estudiants determinin l'eix central de les seves experiències d'aprenentatge.
- *Incorporació de tecnologies:* D'acord amb els avenços tecnològics contemporanis, es reconeix la urgent incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació a la formació. Aquesta incorporació, ha de considerar alhora una modificació de les activitats formatives tradicionals que s'han d'observar com una oportunitat d'exploració de noves estratègies també en la vinculació en la relació docent- estudiant. En aquest àmbit, els esforços de formació del professorat en l'àmbit de les TIC comencen a fer-se paleses en les capacitats de maneig i gestió de la informació dels docents.
- *Disseny curricular.* D'acord amb les orientacions ministerials i les Polítiques de l'Educació Superior, la Universitat de Valparaíso promou actualment processos d'innovació curricular des de l'enfocament de competències i les millores curriculars en les ofertes vigents. Aquestes innovacions reclamen al professorat majors coneixements i habilitats en l'organització i disseny del mapa formatiu. Aquests requeriments estan recolzats amb processos de capacitació, com ara el Diploma en Competències per a Formadors, assessoria i consultories que reconeixen en els equips docents el protagonisme en la implementació d'aquestes noves demandes. En aquest sentit, destaquen el Projecte Alfa Tuning Amèrica Llatina, que orienta cap al redisseny curricular basat en competències, la convergència dels plans d'estudi en la seva formació general, les sortides intermèdies i la mobilitat estudiantil a través de la instauració d'un sistema de crèdits transferibles i els Projectes MECESUP desenvolupats en el context de xarxes disciplinàries conformades per unitats acadèmiques o aliances entre institucions al llarg del país.

Els esforços institucionals en aquests eixos de treball estan actualment en ple desenvolupament. De l'anàlisi del seu procés s'observen les seves fortaleeses i debilitats:

- Fortaleeses. Es reconeixen com a punts forts del procés:
  - De manera emergent la millora dels indicadors associats a la formació professional.
  - Procés d'actualització de perfils dels llicenciats.
  - Capacitació dels docents en formació basada en competències.
  - Establiment de xarxes de treball.
- Debilitats:
  - Cultura universitària desfavorable a la innovació.
  - Resistència a la inclusió de recursos tecnològics i a la redefinició del rol docent.
  - Resistència docent a la inclusió de les TIC en la docència.
  - Avaluació docent dissociada dels avenços en l'àmbit pedagògic.
  - Costos associats a l'ús de les TIC per part de docents i estudiants.

En aquest marc de canvis, la docència universitària pren una rellevància particular vers el desenvolupament del futur.

Per aquest motiu els esforços que es destinen a investigar i sistematitzar la qualitat de la docència de la Universitat de Valparaíso són, sense cap dubte gestions necessàries i ineludibles en el procés de millora contínua de la Institució.

## ***L'Educació Superior a Catalunya***

Les universitats catalanes es troben en un immerses en un context incert i canviant que les aboca a reptes constants als quals s'han d'enfrontar, però alhora, tal i com es redacta en el mateix projecte de llei d'universitats 10/3/2003 es poden observar com un espai ple d'oportunitats per créixer i millorar. L'entrada d'aquestes a l'Espai Europeu d'Educació Superior, amb tots els condicionants que això suposa, ha obligat a fer nous plantejaments en tots sentits i també a "ressignificar" alguns que restaven establerts.

Per donar resposta a alguns dels reptes emergents, en el 2003 s'aprova un projecte de llei d'universitats fonamentat en tres eixos bàsics:

- Una línia continuista que no abandoni res del que ja s'està portant a terme de manera adequada i que afavoreixi el manteniment i nou ressorgiment del bagatge cultural, intel·lectual i científic que ha caracteritzat les universitats catalanes en temps passats.
- Una línia d'inclusió a l'espai europeu des de la participació activa dels tots els membres.
- Una línia de progrés caracteritzada per la cerca de la qualitat i l'excel·lència en:
  - o Docència.
  - o Recerca.
  - o Transferència de coneixements.

### ***H<sup>a</sup> del sistema universitari català<sup>15</sup>***

Els primers estudis superiors (encara que no institucionalitzats com universitats) daten del segle XIV i es realitzen en diverses escoles civils i eclesiàstic. No va ser fins el període comprès entre el s. XVI i el s. XVII que es creen les primeres universitats amb seu a diverses parts del territori.

Entre els segles XVII i XVIII les universitats catalanes veuen fragmentades algunes de les tasques i fins i tot anul·lades, per raons polítiques. No és fins el període comprès entre principis del s. XVIII i mitjans del s. XX que de manera molt lenta que comencen a restablir les seves funcions. Al 1842 la Universitat arrelada a la ciutat de Barcelona inicia el seu ple rendiment acadèmic.

Al 1933 el Govern de la República aprova la concessió de l'Estatut d'Autonomia de la Universitat de Barcelona<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> [www.ub.edu](http://www.ub.edu) (consulta 3/3/2011)

<sup>16</sup> Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya (DOGC 3826, 20.02.2003). Aquesta Llei pretén contribuir a la construcció d'un sistema universitari profundament universalista i, en particular, europeista i assenyalava que la creació d'un espai europeu d'ensenyament superior, a partir de la Declaració de Bolonya de 1999, signada pels ministres europeus d'educació, ha de contribuir a donar coherència a un àmbit universitari que, per definició no coneix fronteres (articles 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 33, 34 i 35, disposició addicional quarta i disposició transitòria sisena).

<https://www.gencat.cat/diari/3826/03049128.htm> (consulta 3/3/2011)

Durant el període supeditat al règim dictatorial franquista la universitat rep una forta repressió que es va normalitzant en iniciar-se el període de democratització. No és fins al 1985 que es restableix l'autonomia universitària. A partir de 1999 des de la Declaració de Bolonya s'inicia un procés de renovació que s'acabarà emmarcant en el projecte de llei del 2003.

Des del moment de la seva creació fins a mitjans del s. XIX les funcions de la Universitat han anat variant però un fil conductor ha predominat durant aquest llarg període i és la clara missió que se li atorga: la transmissió dels coneixements i la recerca. En el present la xarxa d'estudis superiors a Catalunya està formada per un total de:

- 12 universitats,
  - o 7 d'elles de titularitat pública.
  - o 5 d'elles de titularitat privada.
- Un Institut Universitari que actua de plataforma de 21 universitats de parla catalana.
- Un Consell Interuniversitari de Catalunya, oficina que actua d' observatori sobre les tendències en educació superior a Europa procurant l'adaptació de les universitats catalanes a la innovació<sup>17</sup>.

Actualment la Universitat no només conserva la missió encomanda anteriorment sinó que a més està considerada com un motor de l'economia, i la innovació, i alhora com un espai de recerca i de transferència de coneixements i tecnologia.

### ***Estructura del sistema universitari a Catalunya.***

#### **Missió**

La missió que es proposen aconseguir les universitats catalanes i que es desprèn dels objectius redactats en el projecte de llei és la de crear i transferir coneixement i cultura des d'una visió crítica facilitant als estudiants la consecució de les competències necessàries per incorporar-se al món laboral i a la ciutadania del territori que habita contribuint a la cohesió social, econòmica, intel·lectual i cultural del mateix.

Des de la inclusió de les universitats catalanes a l'EEES a aquesta missió se li sumala d'anar incorporant les condicions necessàries per adaptar-se als estudis que es porten a terme en el context europeu:

- Durada dels estudis.
- Metodologies d'ensenyament / aprenentatge.
- Avaluació dels aprenentatges.
- Transferència i reconeixement de crèdits pels estudiants amb mobilitat europea.

---

<sup>17</sup> **Decret 253/2003, de 21 d'octubre**, pel qual es creen l'Oficina de l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior i l'Oficina de Promoció de les universitats de Catalunya. Amb aquest Decret es crea l'Oficina de l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior, adscrita a la Secretaria General del Consell Interuniversitari de Catalunya. 29/10/03 <http://www.gencat.cat/diari/3998/03279120.htm> (consulta 3/3/2011).

## **Estructura**

En la nova estructura del sistema educatiu universitari, d'acord amb les propostes de l'EEES i aprovada en el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, les titulacions es distribueixen en tres cicles: grau, màster i doctorat. En el mateix decret es regulen els estudis de primer cicle, que condueixen al títol oficial de grau i són:

- *Estudis de grau.* En el capítol II del decret publicat en el BOE 260, 30.10.2007<sup>18</sup> s'explicita què són i com són els estudis de grau i descriu que aquests tenen l'objectiu d'oferir "una formació de caràcter general orientada a la preparació per a l'exercici d'activitats de caràcter professional. Els plans d'estudis tenen una durada de 240 crèdits i contenen una formació teòrica i pràctica". En aquests estudis de grau s'incorpora per primer cop una formació que ha de compartir la teoria amb la pràctica. Aquest fet suposa un canvi de mirada en algunes metodologies més tradicionals que basaven tota la docència en classes magistrals. A la part pràctica, que pren gran rellevància, se li afegeix l'estudi autònom per part de l'estudiant, dos aspectes abans no contemplats i que creen en el docent la necessitat de plantejar-ne una metodologia adient i un seguiment de l'estudiant també en les sessions no presencials.
- *Estudis de màster.* En el mateix capítol II de l'esmentat decret es descriu l'objectiu dels estudis de màster hi ho fa en els termes següents: " tenen la finalitat que l'estudiant adquireixi una formació avançada, de caràcter especialitzat o multidisciplinari, orientada a l'especialització acadèmica o professional, o bé promoure la iniciació de tasques investigadores. La formació serà igualment teòrica i pràctica".  
En aquest segon graó de l'escala acadèmica també es contempla de manera equitativa la vessant teòrica i la vessant pràctica així com l'estudi autònom per part de l'estudiant. Implica doncs les mateixes necessitats esmentades en els docents pels estudis de grau.
- *Estudis de doctorat.* De la mateixa manera el decret anterior explicita els estudis de doctorat com aquells que "consten d'un període de formació i d'un període d'investigació que integren el que es denomina programa de doctorat així com la presentació d'un treball de recerca inèdit". L'accés als estudis de doctorat només serà possible després d'haver obtingut una titulació suficient per accedir als estudis de màster o després d'haver superat:
  - a) 60 crèdits inclosos en un o diversos màsters universitaris o excepcionalment a través d'altres acreditacions que es puguin aportar i que entraran en el règim de condicions especials.
  - b) Estar en possessió d'un títol de graduat o graduada d'un mínim de 300 crèdits després de la valoració de la comissió del programa de doctorat.

---

<sup>18</sup> <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> (consulta 5/3/2011).

### **Organització del sistema universitari a Catalunya<sup>19</sup>**

Segons la Llei orgànica 6/2001, del 21 de desembre, els òrgans de govern que dirigeixen les universitats a Catalunya són els establerts per la Llei, no obstant, cada universitat pública pot constituir altres òrgans addicionals de representació i consulta.

A banda dels òrgans addicionals, els òrgans que segons la llei governen les universitats a Catalunya són els següents:

- El rector o rectora. Màxima representació acadèmica.
- El gerent o la gerent. Membre proposat i nomenat pel rector/a, d'acord amb el consell social.
- El consell social. Òrgan participatiu de la societat en general, a la Universitat. Cada universitat pública té el propi consell social i està compostat per membres representatius dels àmbits, cultural, professional, econòmic, laboral, social i territorial, de l'entorn de la Universitat.
- El consell de govern. Està format per membres que pertanyen al consell social a més del rector o rectora, el secretari o secretària general i el gerent o la gerent de la Universitat.
- Les facultats.
- Els departaments.
- La docència.

Funcions:

- El rector o rectora té responsabilitats i funcions de direcció, govern i gestió de la universitat (Llei orgànica 6/2001, del 21 de desembre, d'universitats).
- El gerent o la gerent, té encomanades les responsabilitats de la direcció i la gestió dels recursos de la universitat.
- El consell social. Al consell social li correspon col·laborar en el planejament estratègic de la universitat i contribuir a la supervisió i l'avaluació de la qualitat, del rendiment i de la viabilitat econòmica i social de la universitat, en col·laboració amb l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya a més d'altres funcions econòmiques, pressupostàries i patrimonials i relacionades amb la comunitat.
- Les facultats<sup>20</sup>. Són centres encarregats de l'organització dels ensenyaments, processos acadèmics i administratius i de gestió que condueixen a l'obtenció d'una titulació.
- Els departaments<sup>21</sup> Són unitats de docència i recerca encarregades de coordinar els ensenyaments d'un o més àmbits de coneixement en un o més centres.

---

<sup>19</sup> <http://www.gencat.cat/diari/3826/03049128.htm> (consulta 5/3/2011).

<sup>20</sup> BOE 4/2007 de 13 d'abril <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> (consulta 5/3/2011).

<sup>21</sup> BOE 4/2007 de 13 d'abril <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> (consulta 5/3/2011).

- La docència. “El professorat de les universitats, en el desenvolupament de la seva obligació docent, ha d’assegurar una formació universitària de qualitat, mitjançant una competència professional reconeguda i una metodologia docent innovadora i eficaç” article 18.

Aquest és un dels elements destacables de les funcions del professorat que resta descrit en l'article 18 i que continua en l'article 19 reafirmant la necessitat de posar un especial esment en la formació que el docent requereix per exercir la seva tasca de manera adequada:

Formació docent i qualitat (article 19):

“1. El departament competent en matèria d’universitats i les universitats públiques han de facilitar que el professorat, al llarg de la seva vida acadèmica i, especialment, en la seva primera etapa d’actuació docent, gaudeixi de les possibilitats de formació adients per a oferir una docència de qualitat i per a actualitzar els seus coneixements i les seves habilitats.

3. El departament competent en matèria d’universitats i les universitats públiques han de desenvolupar programes de formació contínua, d’incentius i de reconeixement de la qualitat docent, dirigits tant als professors i professores com als equips docents”.

Un factor rellevant relacionat amb el funcionament de la universitat és factor qualitat. Garantir un estudi de qualitat és una de les fites que es proposen les universitats catalanes. Per al seu control constant s’ha creat un instrument que avalua de manera permanent el sistema universitari a Catalunya, és l’Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Dins els seus objectius hi figuren l’avaluació, l’acreditació i la certificació de la qualitat de les universitats i els centres d’ensenyament superior de Catalunya.

En aquests sentit, l’avaluació que realitza és global i intervé tant en l’avaluació dels ensenyaments com en la gestió i les activitats de les universitats, l’acreditació dels ensenyaments en el marc de l’espai europeu, com en tots aquells aspectes que es refereixen al professorat i les seves funcions (en docència i recerca).

Té responsabilitats en la millora i la innovació dels models d’avaluació, certificació i acreditació i també en l’establiment de vincles de cooperació i col·laboració amb altres agències d’àmbit territorials diferents amb les mateixes funcions d’avaluació, acreditació i certificació.



## ***La Universitat de Barcelona***

Tot i que en la recerca han participat docents de les universitats catalanes: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya i Universitat Pompeu Fabra, la majoria dels docents que han fet aportacions a través dels qüestionaris i grups col·laboratius pertanyen a la Universitat de Barcelona. Per aquest motiu faré únicament la descripció d'aquesta Universitat.

La Universitat de Barcelona és la universitat pública amb major nombre d'alumnes de Catalunya. Segons dades de 2011 la Universitat de Barcelona<sup>22</sup> compta amb 91.656 estudiants i 4.995 professors dels quals 3.808 són amb dedicació a temps complert i la resta amb dedicació parcial. Actualment desenvolupa un total de 20 llicenciatures / diplomatures 130 màsters i 68 programes de doctorat.

Els docents universitaris participen de la millora i la innovació dins la mateixa universitat i ho fan a través de:

- Grups d'innovació docent i recerca consolidats ..... 50 grups
- Grups d'innovació docent ..... 36 grups
- Projectes d'innovació docent finançats amb fons públics ... 95 projectes
- Professorat participant en la formació (%) ..... 50'2 %

Les activitats de recerca són igualment nombroses. Un 62'13 % del professorat està integrat en projectes de recerca R+D a més d'un elevat volum de tesis lligides anualment i gran nombre de participacions en publicacions científiques.

Aquestes dades garanteixen que la Universitat de Barcelona aposta per la qualitat i ofereix els mitjans per a fer-ho possible.

Dins els diferents serveis i formació amb que compta la universitat de Barcelona hi podem fer constar l'Institut de Formació Continua IL3 i l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) que promou la formació permanent dels docents universitaris. Els dos instituts proposen i ofereixen formació i recursos per la innovació i la millora.

Segons dades de la memòria del curs 2009-2010 un total de 4,379 docents d'universitat es van inscriure en els programes de formació permanent oferts per l'ICE.

El Centre de Recursos per l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI) format per vint biblioteques i altres serveis que afavoreixen l'accés a la informació.

No obstant els esforços s'han de continuar esmerçant, tal com s'indica en l'informe<sup>23</sup> elaborat per la comissió de reflexió sobre un nou model d'universitat "si es vol que Catalunya tingui unes universitats capdavanteres a Europa i que siguin comparables amb les universitats de qualitat d'arreu, els canvis són obligats".

---

<sup>22</sup> Memòria 2009-2010 de la Universitat de Barcelona. [www.ub.edu](http://www.ub.edu)

<sup>23</sup> Per un nou model d'Universitat. Informe de la Comissió de reflexió sobre el futur de l'àmbit universitari català 27/3/2000.

Els canvis que s'apunten per a aconseguir aquesta fita tenen a veure amb les estructures de govern (massa rígides i jerarquitzaades) amb el finançament (que a més d'esser reduït, no està pensat per cercar l'excel·lència ni en les bones pràctiques ni en la gestió) i també amb la política del personal. Una política de personal que té a veure amb la qualitat de la docència i de la recerca.

És el moment en que es posa èmfasi en la qualitat de la docència on es pot posar en evidència la necessitat dels docents a obtenir una formació que els capaciti per exercir una docència de qualitat d'acord amb les noves demandes expressades per l'EEES (plantejament pràctics lligats als teòrics, classes participatives, i seguiment de l'estudi autònom).

## CAPÍTOL 5. EL DOCENT A LA UNIVERSITAT

---

El docent és l'agent principal de l'acció educativa. De les seves intervencions dependran en gran part els resultats del estudiants.

Si és així, quin ha de ser el seu perfil?

Quines competències són necessàries per l'exercici de la docència a l'etapa universitària?

### *Definició i funcions del docent universitari*

Cada període històric, encara que de manera intuïtiva, ha anat atorgant, a la figura del docent, un perfil i unes funcions concretes com a resposta a les necessitats del moment o de la pròpia institució.

En els darrers anys la societat ha evolucionat de manera substantiva i amb ella, l'educació. La recerca en aquest camp ha anat fent palesa la complexitat del terme educar i en conseqüència de les funcions del docent com agent educatiu principal. En paraules d'Àngel Pérez (2010: 18) " en el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo" L'anàlisi dels canvis ocorreguts ha generat la necessitat de re definir el concepte d'educació i conseqüentment de re pensar les funcions del docent, una redefinició que no es pot quedar en una reduïda modificació de les responsabilitats existents, afegint a la transferència dels coneixements la del seguiment de l'alumnat o l'aplicació d'una o altra metodologia o l'ús de determinades tècniques.

La creixent complexitat social, intel·lectual, professional, econòmica, laboral, tecnològica, entre d'altres, reclama una manera diferent d'entendre el món. La informació i el coneixement estan ubicats en uns espais diferents als que gaudíem fa uns anys i es vertebren en posicions polièdriques, molt diferents als rígids eixos en que es venien articulant, per tant cal anar més enllà d'afegir o reduir unes quantes tasques docents a les preestablertes. Cal observar les seves funcions des d'un altre prisma.

Si les demandes són altres, les respostes també han de ser diferents. Si els problemes i/o les peticions són complexes, les solucions no poden ser simples o elementals.

Com apunta Edgar Morin (1999: 43), "El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, resulta una necesidad a la vez intelectual y vital. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿cómo lograr acceder a la información sobre el mundo y como lograr articularla y organizarla? .... para articular y organizar los conocimientos y con

ello conocer y reconocer los problemas del mundo, se necesita una reforma de pensamiento”.

El mateix Edgar Morin (1999: 44) complementa quan es refereix als canvis de pensament que cal incloure-hi una forma diferent de presentar els coneixements fins ara fragmentats i/o exposats des de la verticalitat d'un mateix àmbit de coneixement, “ la educación del futuro se ve confrontada a este problema universal, ya que existe la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios,...”.

Aquests dos aspectes: la forma d'accedir i gestionar la informació per una banda i el tractament globalitzat dels aprenentatges per l'altra, reclama una profunda revisió de l'estructura dels plans docents i també de les metodologies que utilitza el professorat per comunicar i/o transmetre els coneixements a la Universitat. Situant-nos en els requeriments actuals podríem definir que allò que cal desenvolupar amb els estudiants és quelcom més que una acumulació de continguts el que cal és conèixer el món en el qual vivim, identificar-ne els problemes existents, analitzar-los i cercar possibles solucions per aplicar-ne les més adequades. Posats en aquest supòsit les funcions del docents aniran encarades a acompanyar a l'estudiant en aquest procés facilitant les pràctiques suficients abans no finalitzi els seus estudis. La missió del docent hauria de ser la d'acompanyar als estudiants a identificar i analitzar els possibles problemes existents, cercar possibles solucions i polemitzar-les de manera flexible fins a trobar la més adient per ser aplicada.

Un gran nombre de produccions teòrico-pràctiques, informes i investigacions a nivell internacional confirmen que el model tradicional de docència aplicat de manera inflexible està quedant caducat. En paraules d'Angel Pérez (2010: 12), “la pràctica actual dels docents té a veure amb un model obsolet però resistent... on la fragmentació, irrellevància i descontextualització del currículum en la formació dels docents, la separació de la teoria amb la pràctica... el divorci entre coneixement, habilitats actituds i afectes... no garanteixen el desenvolupament de les competències professionals exigides als docents contemporanis”.

Hi ha una part del sistema tradicional que té els seus avantatges en l'ensenyament de certs continguts i que cal perpetuar, però no com a únic model. Cal trobar l'encreuament entre les metodologies més adequades per a cada contingut, moment, espai, destinatari, etc, per garantir l'adquisició de les competències i els recursos necessaris en els alumnes.

Per on començar? Un costum generalitzat de les institucions educatives ha estat la de transmetre coneixements segmentats per àrees. En la realitat els coneixements es troben en completa intersecció. Per a comprendre la realitat cal analitzar les situacions tal com es plantegen i això implica, moltes vegades, identificar i relacionar continguts de diferents àrees o àmbits disciplinaris en cada situació.

Tal com esmenta E. Morin (1999), la finalitat última de l'educació no és acumular continguts sinó aconseguir que els coneixements ens permetin comprendre els problemes del món i per a aconseguir-ho cal pensar de manera global, conjugant els diferents coneixements entre ells i conjugant sabers i realitats. Això només és possible si trenquem

els esquemes de la divisió per matèries i la divisió entre teoria i pràctica. I no perquè es puguin adquirir com dues perspectives paral·leles o convergents que només cal relacionar en un moment concret, sinó perquè l'objectiu final és tant el d'aconseguir un pensament científic com un pensament pràctic, capaç d'actuar en i per la complexitat utilitzant les estratègies adequades per a fer les intervencions més idònies.

Establir aquesta relació directa entre la teoria i la pràctica, sense la visió fragmentada de la realitat afavorint el creixement personal i professional dels estudiants planteja un gran repte als docents del s. XXI.

I si aquest és el repte, com ha de ser el professional que ho ha de portar a terme? Quin hauria de ser el seu perfil del docent: què hauria de saber, què hauria de saber fer i com hauria de ser per aconseguir-ho.

Hi ha documents oficials en els quals s'escriuen les funcions del docent i d'uns anys ençà, aquestes funcions s'estan començant a redactar també en termes de competències.

Definir les funcions dels docents en termes de competències pot semblar una moda passatgera però el canvi és més profund que el que aporta una variació de l'etiquetatge en la terminologia.

Un dels motius de fons que ha implicat aquest canvi és la necessitat de pensar en un professional capaç de treballar no solament en la complexitat esmentada sinó també en un món canviant i ple d'incerteses que precisa de constants estratègies d'adaptabilitat.

Si en tots els currículums i plans docents s'al·ludeix a que l'estudiant ha d'adquirir estratègies que li permetin adaptar-se a les situacions canviants i ha de poder treballar en qualsevol conjuntura (per complexa que siguin) el docent ha de comptar amb les estratègies per a facilitar-ho (propiciant les situacions i afavorint-ne les estratègies).

Per conèixer quines competències requereix un docent analitzaré les que es detallen a nivell normatiu i també les que descriuen diferents autors que han investigat sobre elles. En els documents oficials hi podem trobar redactades les funcions del docent i en alguns casos, les competències del mateix.

### **Esborrany de l'Estatut del personal docent i investigador universitari (PDI)**

En l'esborrany de l'Estatut PDI<sup>1</sup> de 2011 s'hi apunten com a funcions prioritàries les d'exercir la docència, participar i/o generar recerques i també divulgar el coneixement a més de les de cercar la innovació i col·laborar en la gestió universitària. També s'hi inclouen altres funcions com ara:

- Utilitzar les metodologies més adequades per aconseguir els aprenentatges en els estudiants.
- Participar en activitats de formació permanent, actualització i perfeccionament tant de les competències docents com de les competències investigadores.

---

<sup>1</sup> Estatut del personal docent i investigador universitari (PDI) 2011 [www.feteugt.es](http://www.feteugt.es) (consulta 15/3/2011)

Dins les activitats docents s'hi destaquen les responsabilitats de planificar, programar, impartir les matèries proposades i avaluar i fer el seguiment dels aprenentatges dels estudiants, transferir coneixements científics i tecnològics i promoure la innovació.

### **Llei Orgànica d'Universitats (LOU)**

En la LOU, les funcions del docent estan descrites en l'Article 33. de la següent manera:

*De la función docente:*

- “1. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad.
2. La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.
3. La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional”.

La transferència del coneixement, la dedicació docent i la formació permanent ocupen un espai prioritari en les funcions del professorat assenyalant de forma bàsica que el docent ha de ser un molt bon coneixedor de la matèria que imparteix.

No s'esmenta la necessitat de tenir un coneixement pedagògic ni altres competències lligades al seu exercici ni a la seva persona i observa la formació com a forma de superar l'avaluació més com una forma de creixement personal i professional.

Tant en l'estatut del PDI com en la LOU la formació permanent hi està considerada sense estar lligada a cap contingut. Això fa pensar que es pot relacionar tant amb el contingut de la matèria que s'imparteix com amb les competències que precisa el docent per exercir la seva tasca professional.

Aquesta darrera es pot intuir de la demanda expressa que es fa al voltant de la dedicació docent i l'ús de metodologies adequades. Si se li exigeix millora i innovació necessitarà actualitzar també els seus coneixements pedagògics.

### UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

La UNESCO detalla com a funcions del professorat<sup>2</sup> (1998) totes aquelles que tenen a veure amb el seu entorn i amb altres feines que hagi de desenvolupar tenint present que forma part d'una comunitat educativa. Aquestes competències docents es complementen amb les de caràcter investigador i de gestió.

Considera imprescindible que el professor universitari sigui competent en:

- “El saber disciplinar de la matèria que imparteixen respectant l'ètica professional i de la pròpia disciplina.
- El coneixement de les característiques dels estudiants i de les formes en que adquireixen els aprenentatges.
- Coneixement dels estudiants i altres usuaris en totes les seves facetes.
- Estratègies i coneixements en matèria d'avaluació.
- L'accés a la informació.
- L'ús de les tecnologies, materials i recursos diversos que diversifiquin les aportacions.
- Connexió d'allò que s'ensenya amb el món laboral.
- Receptivitat de les necessitats del mercat exterior en conèixer les necessitats relacionades amb els futurs llicenciats.
- Actualització constant de les innovacions educatives i els canvis que es produeixen a nivell s nacionals i internacionals i que poden influir en els camps d'estudi.
- Capacitat per facilitar els aprenentatges atenent a la diversitat: edat, origen, etc.
- Capacitat per utilitzar models i formes diferenciades d'acord amb les demandes i les necessitats.
- Gestió de les pròpies competències personals i professionals”.

Les competències relacionades en el document de la UNESCO (1998) ens configuren un perfil docent amb unes funcions de molt ampli abast: ressalten la importància del coneixement sobre el contingut però també la gestió d'un mateix (amb un caire molt personal) . Destaca l'actualització permanent del docent tant en el seu propi camp d'estudi com en la innovació educativa fent que millori la seva posada en escena a l'aula.

Aporta un aspecte que no fan constar altres espais normatius ni alguns autors però que em sembla d'especial interès recollir-lo i és el coneixement de l'alumnat i de les seves característiques. Saber com aprenen els nois i noies i/o les persones adultes és important a l'hora de programar les activitats i també a l'hora de practicar l'avaluació.

Altres estaments oficials d'àmbit nacional que descriuen les competències dels docents són les dues agències d'avaluació de la qualitat del sistema universitari: L' AQU<sup>3</sup> (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) i a l'ANECA<sup>4</sup> (Agencia Nacional de

---

<sup>2</sup> UNESCO (1998) *Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción. Debate temático: La formación del personal de la Educación Superior: Una misión permanente*. París.

<sup>3</sup> Tipus de competències en E. Cano (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó. Barcelona.

<sup>4</sup> Tipus de competències en E. Cano (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó. Barcelona.

Evaluación de la Calidad y Acreditación) agències catalana i espanyola d'avaluació i acreditació del docent universitari encarregades d'avaluar la qualitat educativa de les etapes d'educació superior.

### **AQU**

En el Document marc pel disseny, seguiment i revisió dels plans d'estudi 2002 les funcions dels docents estan redactades en termes de competències i les classifiquen en dos grans apartats:

- *Bàsiques o transversals*, que són essencials pel desenvolupament vital i integral:
  - o Intel·lectuals /cognitives (de raonament i sentit crític).
  - o Interpersonals (de treball en equip i lideratge).
  - o De maneig i comunicació de la informació.
  - o De gestió (planificació i responsabilitat).
  - o Dels valors ètics/professionals (respecte pel medi ambient, confidencialitat).
- *Específiques*, que es deriven de les exigències del context i que poden ser:
  - o De coneixements (sabers, tècniques, teories... pròpies de cada titulació o professió).
  - o Professional que inclouen les habilitats de comunicació i investigació acadèmiques.

### **ANECA**

ANECA fixa les competències transversals a totes les titulacions de mestre/a i classifica les competències en tres grans apartats:

- *Competències instrumentals*:
  - o D'anàlisi i síntesi.
  - o D'organització i planificació.
  - o Comunicació oral i escrita en llengua materna i en llengua estrangera.
  - o Coneixements d'informàtica relatiu a l'àmbit d'estudi.
  - o De gestió en la informació.
  - o Resolució de problemes.
  - o Presa de decisions.
- *Competències personals*:
  - o Treball en equip.
  - o Treball en equip de caràcter disciplinar.
  - o Treball en un context internacional.
  - o Habilitats en les relacions interpersonals.
  - o Reconeixement a la diversitat i la multiculturalitat.
  - o Raonament crític.
  - o Compromís ètic.
- *Competències sistèmiques*:
  - o Aprenentatge autònom.
  - o Adaptació a les noves situacions.
  - o Creativitat.
  - o Lideratge.
  - o Coneixement d'altres cultures i costums.



- Iniciativa i esperit emprenedor.
- Motivació per la qualitat.
- Sensibilitat cap a temes mediambientals.

La diferència més destacable entre les funcions establertes en l'estatut del PDI i la LOU i les funcions redactades en les dues agències d'avaluació és el detall en que es descriu.

Així com en l'estatut i la LOU ens parla de les funcions i són de caràcter més genèric, les dues agències entren més en el detall. Les dues agències dibuixen molt més el perfil del docent.

Malgrat les classificacions segueixin criteris diferents, moltes de les competències es reiteren en ambdós llocs.

Per completar aquest perfil, observem què aporten diferents autors.

### ***Competències professionals definides per diferents autors***

A més de les disposicions normatives hi ha autors que han desenvolupat la figura del docent i que aporten una multiplicitat de definicions i de categoritzacions que segueixen criteris molt diversos.

Hi ha autors que creuen que el perfil del docent no es pot reduir a una única definició (Zabalza 2007) per la impossibilitat que suposa condensar tot allò que ha de ser, saber o saber fer un docent. També perquè fer-ho implicaria dibuixar un estàndard i la feina del docent és massa complexa per a simplificar-la en una definició.

Malgrat tot per esbrinar quines són les necessitats formatives que pot tenir un docent és bo saber què hauria de saber i què hauria de saber fer. És per aquest motiu que treballarà amb algunes definicions que em permetin conèixer què s'espera d'un professor/universitari i quines competències se li consideren imprescindibles.

Susan Francis (2006: 32) fa una extensa definició abraçant tant les competències personals, intel·lectuals, professionals i també les que tenen a veure amb el seu entorn. Defineix el docent universitari com "un especialista de alto nivel, dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. Esto implica que comparte la tarea del logro de los aprendizajes en otros, puesto que en conjunto con otros especialistas asumen como responsabilidad la formación de nuevos profesionales dentro de su disciplina. También está ávido de capacidad y posee hábitos investigativos que le permiten el acercamiento científico a su objeto de estudio disciplinar, específicamente en su estructura sustantiva que incluye la variedad de formas en las cuales los conceptos básicos y principios teóricos son organizados para explicar la realidad"<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Francis S. (2006) "Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión de los aportes de la investigación sobre el desempeño docente universitario" *Revista Educación*. Volumen 30 (1) 2006. Este artículo forma parte de la depuración teórica-conceptual del proyecto de investigación N° 724-A5-555. *Los saberes pedagógicos del docente universitario: una mirada a los profesores valorados excelentes por sus estudiantes* del cual la autora es la investigadora principal.

D'aquesta definició es desprèn que el docent universitari ha de ser un expert en la matèria que imparteix i que se'l considera un dels especialistes que més pot aportar en el seu camp disciplinar però que a més ha de saber investigar, crear nou coneixement, ser un bon docent lligant els coneixements a la realitat i treballar en equip.

Resulta inqüestionable que un professor universitari ha de ser un expert en la matèria que imparteix, però cal veure si el fet de ser expert, per si sol, el fa posseïdor, de les eines necessàries per a la transferència dels coneixements. Gaudir de les habilitats necessàries per a que els alumnes aprenguin és una competència que no sempre va adscrita a l'expertesa.

La forma en que actualment s'accedeix a la docència a la Universitat passa per demostrar ser un expert estant acreditat per la recerca sobre un tema concret o demostrant l'expertesa i/o la validesa laboral en el tema pel qual s'oposita, però en cap moment s'exigeix cap coneixement pedagògic. No obstant, diferents autors consideren necessàries algunes competències docents per un exercici adequat. i també per les agències d'avaluació de l'activitat docent es considera imprescindible tenir competències que facilitin l'exercici de la docència però quines són aquestes competències, com s'aconsegueixen?

Ken Bain (2005) ens presenta un estudi que té com a objectiu cercar què fan i què saben fer els millors docents universitaris. En les seves aportacions omet emetre una valoració sobre el què és un bon o un mal docent, però si observa que entre la majoria de docents que estan ben considerats (tant pels estudiants com pels investigadors), destaquen en un seguit de factors paral·lels. Els descriu de manera resumida en els termes següents:

- Tenen els coneixements actualitzats i gaudeixen d'una cultura general connectada amb la realitat del moment.
- Utilitzen unes formes de raonament, a les aules, que permeten que els estudiants interpretin adequadament els continguts.
- Són capaços d'utilitzar el seu bagatge cultural i intel·lectual per interpretar l'entorn.
- Saben motivar als estudiants perquè analitzen tot allò que saben i fan.

En definitiva, que no únicament coneixen a fons la matèria que imparteixen sinó que a més en gaudeixen i l'exploren contínuament apropant els sabers a la realitat per explicar-la, motivant en aquest procés als estudiants.

En les conclusions del seu estudi ens posa en evidència que les tasques d'un docent van més enllà dels coneixements científics i tècnics d'una disciplina per molt aprofundits que siguin. Hi ha massa dicotomies que necessiten trobar un equilibri: la connexió entre teoria i pràctica, entre l'acumulació de coneixements i la interpretació de la realitat a partir dels mateixos, entre la memorització de principis o fets,... i l'ús d'aquests per a la resolució de situacions problematitzades entre d'altres.

En les competències aquesta relació entre teoria i realitat té una estreta vinculació. Hi ha moltes definicions sobre el terme, però la gran majoria tenen en comú el fet d'enllaçar la teoria amb la realitat.

### **Competències. Definició**

En les darreres dècades molts autors i organismes internacionals han ofert definicions sobre el terme competències, tot i que no existeix un acord tàcit en que les competències formin part d'un nou paradigma educatiu.

Tal com assenyala S. Tobón i altres (2010) les competències no són un invent contemporani, són únicament la resposta a les mancances dels models i o enfocaments pedagògics tradicionals que s'ha basat en d'altres models que han emergit amb força com és el constructivisme del qual han incorporat estratègies, tècniques didàctiques o d'avaluació.

Per Tejada, J. (1999: 3) les competències són “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes, combinados e integrados en el ejercicio profesional definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave... apuntando hacia la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) de que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado”.

L'element que incorpora i que dona sentit als aprenentatges és bàsicament el que es basa en la significativitat i en la funcionalitat dels mateixos. La base de les competències està en posar en funcionament tot allò que se sap o aprèn per donar respostes a situacions diverses. Algunes de les definicions aportades per autors i organismes afegeixen d'altres aspectes com l'eficàcia en trobar solucions. És allò que podria donar resposta a la demanda que explicita E. Morin que l'educació necessita d'altres formes de pensament amb la finalitat d'entendre el món. Algunes de les definicions significatives són les següents:

- S'entén per competència la capacitat d'utilitzar coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació. (LOE. Article 8).
- Una competència és la capacitat per a respondre a les exigències individuals o socials o per a realitzar una activitat o una tasca (...) Cada competència reposa sobre una combinació d'habilitats pràctiques i cognitives interrelacionades, coneixements (...), motivació, valors, actituds, emocions i altres elements socials i comportamentals que poden ser mobilitzats conjuntament per a actuar de manera eficaç. OCDE -projecte DeSeCo (Definició i Selecció de Competències)(2002).
- Capacitat de mobilitzar diferents recursos cognitius per afrontar diferents situacions. (Perrenoud, 2000).
- Activar i utilitzar els coneixements rellevants per afrontar determinades situacions i problemes. (Coll, 2007).

De totes les definicions existents n'he fet una selecció de les que es refereixen a les competències des d'una perspectiva més humanista i que no dona peu a possibles

interpretacions més eficientistes com l'atorgada per Eurydice i que podrien donar a interpretacions de caire més competitiu que competencial.

- Capacitat d'actuar eficaçment en situacions complexes, diverses i imprevisibles; és recolza en coneixements però també en valors i experiència. (Eurydice 2002).

Perquè ens referim a competències i no a funcions com parlàvem fins ara. Es tracta únicament d'un canvi de nomenclatura? La demanda d'un treball competencial amb els estudiants és la resposta curricular a l'aproximació dels coneixements a la realitat Tobón, i altres (2010).

Si analitzem algunes de les definicions anteriors podrem observar que ser competent té a veure amb la capacitat de crear propostes, aportar solucions, oferir respostes adequades utilitzant coneixements i habilitats apreses. Això té unes implicacions metodològiques importants. La millor manera d'aconseguir ser competent és a través de la pràctica en situacions reals. En aquest sentit la tasca del docent és la d'aproximar situacions de la vida quotidiana als estudiants perquè en elles hi puguin identificar problemes, les causes que el provoquen, analitzar cada una de les variables que intervenen en el problema i cercar possibles respostes aplicant la més adequada des de la responsabilitat personal i social.

Lligar els aprenentatges a la vida quotidiana no és una moda, és un fet que facilita la incorporació dels estudiants al món real des del mateix moment en que ho estan aprenent i no a posteriori com es venia fent fins ara. Que faciliti la consecució d'unes habilitats i coneixements mentre s'aplica, reflexionant sobre aquesta aplicació en el mateix moment que s'està aplicant.

Adquirir els coneixements en el moment en que són útils per interpretar i resoldre qualsevol situació en la qual ens hi podem sentir implicats té una motivació totalment diferent a la que pugui tenir el plantejament d'una situació aliena. Però a més facilita la incorporació immediata al món real i afavoreix el compromís i la responsabilitat.

El rol del docent en aquesta situació canvia radicalment, passa de ser l'emissor de sabers, a proporcionar situacions, provocar dubtes i reflexions i acostar els coneixements perquè els mateixos estudiants els puguin adquirir. En aquest sentit la gestió del coneixement ocupa un espai privilegiat ja que forma part del procés d'adquisició de les competències.

I d'acord amb el que indica Zabalza (2005) aquest fet implica directament als docents que han de facilitar que els estudiants incorporin les habilitats requerides per a ser competents. La forma en que el docent facilita els aprenentatges té a veure amb el seu paper a l'aula i en bona part d'això dependrà que els alumnes adquireixin certes competències. En el quadre següent podem observar les diferències entre el perfil del docent tradicional i el perfil del docent "competencial".

Quadre 20. Diferències entre el docent tradicional i el docent "competencial".

<b>DOCENT TRADICIONAL</b>	<b>DOCENT "COMPETENCIAL"</b>
. Professor expert. . Professor instructor.	. Professor mediador. . Professor guia.
. Emfatitza l'ensenyament.	. Emfatitza l'aprenentatge.
. Utilitza seqüències formatives basades en la seva expertesa.	. Utilitza seqüències formatives basades en la recerca per part dels alumnes.
. Presenta els coneixements organitzats d'acord amb la matèria que imparteix.	. Presenta situacions complexes que necessiten ser identificades de la realitat i analitzades des de la complexitat.
. Fa ús d'habilitats i tècniques pròpies de la matèria que imparteix.	. Utilitza també altres habilitats que són necessàries per a oferir respostes a les situacions plantejades.
. Aporta una visió parcel·lada de la realitat.	. Aporta una visió holística de la realitat i acompanya als estudiants a trobar les eines per analitzar-la.
. Utilitza una comunicació unidireccional.	. Afavoreix una comunicació multidireccional.
. Crea dependència en el aprenentatges dels estudiants.	. Facilita l'autonomia en els aprenentatges dels estudiants.
. Ensenya sabers establerts.	. Crea dubtes sobre els coneixements per incentivar la recerca.
. Mostra coneixements aïllats.	. Proposa situacions perquè els estudiants identifiquin, analitzin i cerquin coneixements per aportar respostes.
. Presenta les informacions i els coneixements.	. Provoca la cerca d'informació i facilita les eines per convertir la informació en coneixement.
. Justifica la resposta a les situacions.	. Demana respostes argumentades i responsables.
. És autocrític amb el mateix.	. Demana als estudiants que siguin autocrítics.
. Exposava la necessitat de ser ètic i tenir uns valors.	. Proposa situacions i/o simulacions sobre les quals poder analitzar els propis valors. . Facilita la construcció de la pròpia ètica.
. Motiva als estudiants perquè segueixen aprenent sobre situacions que entendran i aplicaran un cop acabats els estudis.	. Els estudiants estan motivats perquè parteixen de situacions reals que els permeten entendre's i entendre el món.
. Treballa de manera individualitzada.	. Comparteix en un treball d'equip.

El docent tradicional presenta els coneixements de manera organitzada d'acord amb la seva matèria. En aquest cas els estudiants reben els coneixements de manera passiva, la qual cosa no fomenta l'autonomia ni l'obtenció de formes de pensament més complexes. El docent més competencial fa que els alumnes prenguin un paper actiu en el seu aprenentatge. El rol principal del docent és el de provocar situacions complexes en les que els estudiants posin en joc (o incorporin si no tenen encara) aquells coneixements, valors i habilitats. És també qui provoca dubtes, reflexions sobre el contingut i sobre el procés per generar criteris responsables i autonomia en els aprenentatges. La feina d'un docent competencial és la de facilitar tot el que fa falta perquè els alumnes puguin comprendre's i puguin comprendre el món Esteve (2003).

Però les activitats dels docents no únicament estan relacionades amb la metodologia emprada a les aules. També n'hi ha que tenen a veure amb aspectes vinculats a la seva professió i a la institució en la qual treballa i per les quals generalment no ha existit una formació suficient Zabalza (2005). Entre elles en destaca el treball en equip i el seguiment de l'alumnat també fora de l'aula:

- *El treball en equip.* El treball individual és una de les característiques més destacades de la docència a la Universitat, no obstant cal ser conscient que tot professor/a forma part d'un equip, i és un membre més d'una organització ampla i complexa. Aquesta creença està canviant i s'observa la necessitat de generar una nova dinàmica de treball: en l'elaboració de plans d'estudi, en projectes de recerca, etc. La cultura col·laborativa està en fase de desenvolupament però és important reconèixer que cada intervenció particular està lligada a les tasques dels altres.
- *El seguiment de l'alumnat* que cal intensificar-se i/o modificar-se en el cas de l'avaluació continuada, les eines de relació diferents a les habituals i als recursos i espais d'informació que superen l'espai aula.
  - o L'avaluació continuada atorga una funció diferent al docent: fins ara el seguiment finalitzava amb la revisió de l'examen el lliurament de la nota (final o parcial). L'avaluació continuada suposa un retorn més acurat que facilitar a l'alumne/a observar i analitzar els errors per millorar altre cop el treball. Aquesta identificació forma part de l'aprenentatge en l'avaluació. Es realitzen molts treballs en grup que cal valorar de manera individualitzada, cal un seguiment de les tasques relacionades amb el món laboral (més enllà de les pràctiques del període de pràctiques).
  - o Les formes de relació també han canviat. Les TIC ens faciliten altres formes de comunicació més ràpida, quasi immediata més directa i personal, cosa molt valorada pels estudiants i pel professorat, però que compte amb l'inconvenient d'augmentar el temps de dedicació: els correus rebuts es multipliquen i no tenen hores de rebuda i/o resposta.
  - o Els recursos i els espais d'informació són cada cop més amplis i el docent necessita conèixer-los i utilitzar-los malgrat la seva formació inicial no l'hagi contemplat.

Per exercir aquestes funcions es requereixen unes competències comunicatives (d'escolta activa, d'expressió,...) competències socials (d'empatia, assertivitat,...) personals (de gestió de les emocions, de presa de decisions...) que també hauria de tenir el docent.

Autors com Scriven (1998) Angulo (1999) Perrenoud (2004) M.A. Zabalza (2007) tot i que organitzen les competències dels docents d'acord a classificacions i categories que segueixen ordres diversos, coincideixen en que el docent ha de:

- Tenir coneixement disciplinar de la matèria.
- Tenir coneixement del context en el qual es porta a terme la intervenció educativa (institució, normativa externa i normativa interna).
- Saber planificar i organitzar els processos d'E/A.
- Saber organitzar i gestionar l'aula: temps, espais, materials i també el seguiment dels estudiants i la gestió de les emocions personals.
- Saber comunicar-se fent ús de qualsevol mitjà de comunicació.

- Gaudir d'habilitats centrades en l'avaluació i el seguiment de l'alumnat.
- Tenir competències professionals relacionades amb:
  - o L'ètica professional.
  - o L'actualització constant de sabers intel·lectuals i didàctics.
  - o La innovació i la investigació.
- Tenir competències personals:
  - o De gestió de la informació.
  - o Resolució de problemes.
  - o Presa de decisions.
- Tenir competències relacionals interpersonals.
- Tenir competències sistèmiques relacionades amb:
  - o La sensibilització per temes diversos que afecten l'actualitat.
  - o Adaptabilitat.
  - o Autonomia en els aprenentatges.
  - o Iniciativa.
  - o Creativitat .

García Ramos, J. M. (1997) afegeix un tret personal que no contempen les demés classificacions però que escric ja que la considero d'especial interès: l'entusiasme del professor que provoca la motivació dels estudiants i en conseqüència l'increment d'interès d'aquests.

Agafant, per una banda les funcions prescriptives descrites en els documents oficials i per l'altra les competències descrites per una varietat d'autors, i confrontant-les amb els nous requeriments que ens exigeix la inclusió a l'EEES, ens situem en un canvi de paradigma que té unes implicacions pels docents, bàsicament metodològiques.

Els crèdits europeus ECTS preveuen una càrrega lectiva a l'alumne/a superior a la que tenia fins ara i contempen una distribució de les activitats, en un espai i temps també diferent. Aquests canvis reverberen en els docents que reclamen una revisió de les metodologies més tradicionals.

S'imposen mètodes d'ensenyament aprenentatge centrats en l'estudiant i no en el docent com prevalien fins al moment. El rol del docent perd el seu protagonisme i passa a ser un acompanyant observador que formula propostes situacions dubtes i problemes.

Estic d'acord amb Ana García Valcárcel (2001) en Mayor, C (2001: 3) quan apunta que el docent ha canviar el seu rol per passar a ser:

- Especialista en diagnòstic i prescripció de l'aprenentatge.
- Especialista en recursos d'aprenentatge.
- Facilitador de l'aprenentatge en la comunitat.
- Especialista en la convergència interdisciplinària de coneixements.
- Classificador de valors.
- Promotor de relacions humanes.
- Conseller professional i del lleure.

Moltes d'aquestes funcions no resten recollides en cap document ni prescriptiu ni formal, en canvi són demandes expresses dels mateixos alumnes i de la societat que els envolta i per tant no es poden obviar.

El problema es genera quan no s'estipula el grau d'importància que mereix la docència dins les funcions més destacades del docent.

### **Valor que s'ofereix a la docència**

Malgrat les normatives existents que prescriuen una certa equitat entre els tres eixos de treball assignats al docent : docència, investigació i gestió, la realitat demostra que no sempre els tres aspectes arrenquen amb la mateixa força.

En l'actualitat, i fent cas dels requeriments que exigeixen les agències d'avaluació (AQU i ANECA) per promocionar, la docència, i més concretament l'excel·lència en la docència, aquest no és, ara per ara, el factor més ben considerat.

De les tres funcions més rellevants potser la gestió és la que gaudeix de menys acceptació però comptant que ni té un caràcter permanent ni obligatori en un moment concret, pot tenir sentit que no ocupi el primer lloc de les preferències del professorat.

La docència, queda relegada en segon terme, que resta superada per la recerca que presideix la majoria de les expectatives (Valcárcel, 2001) segons apunten molt bona part dels docents participants en la recerca i que es destaca en les conclusions.

El fet d'afavorir més el camí de la recerca que el de la docència condiona la posició del docent a l'aula que ha de prioritzar el temps i la dedicació si vol promocionar dins la carrera universitària. No només ha de destinar molts moments a la recerca sinó que a més de fer-ne divulgació a través de mitjans diferents.

Quant no es gaudeix del temps suficient per als dos tipus d'actuacions, generalment es prioritza la que permet ascendir en la carrera professional.

Tal i com observen alguns docents enquestats i entrevistats per la recerca des de la institució se li demana al docent (de manera directa i/o indirecta) que avanci en recerca fins i tot a nivell d'imatge institucional: el renom de la Universitat ve condicionada pel coneixement que se'n té d'ella (o dels seus docents i investigadors) a nivell internacional.

A una universitat se la coneix per les publicacions (llibres o articles) i/o assistència a esdeveniments internacionals dels professionals que hi treballen.

Aquests aspectes són interessants en tots sentits (també pel desenvolupament professional individual i col·lectiu) però redueixen la dedicació necessària per a portar a terme de manera adequada les tasques docents.

Si intentem fer un llistat d'algunes de les tasques que comporta fer les classes, podrem observar que, a més de temps, es necessiten un seguit de competències que hauria de tenir tot docent.



Fent un detall de les activitats docents podem considerar-les en tres moments: abans, durant i després de les classes.

D'aquesta forma podem evidenciar que per impartir una ( o més) assignatura cal una preparació. Les activitats són les que relaciono a continuació:

- La fase prèvia a la impartició de les classes amb:
  - o La previsió d'objectius que es consideren indispensables per assolir.
  - o La previsió d'uns continguts a desenvolupar.
  - o La tria de la metodologia més adequada:
    - D'acord amb els estudiants que poblen el grup (característiques, coneixements, predisposició, etc).
    - D'acord amb el contingut que es vols desplegar.
  - o La tria d'unes activitats: individuals i/o col·lectives, participatives.
  - o La tria i/o preparació dels materials més idonis.
  - o La selecció de l'avaluació que es durà a terme (tipus d'avaluació, tipus de prova, valoració).
- Durant la impartició de la classe:
  - o Les estratègies de motivació que utilitzarà a l'aula.
  - o La comunicació i el feedback i el ritme de treball que pot anar fent canviar la planificació inicial.
  - o Les estratègies d'adaptabilitat a les situacions (externes i internes).
  - o El seguiment col·lectiu dels estudiants.
- Després de la classe:
  - o La correcció dels treballs.
  - o El seguiment individualitzat dels estudiants.
  - o La reflexió sobre la pràctica.
  - o La documentació de la feina realitzada.

A més d'altres aspectes que no estan lligats directament al treball de l'aula venen condicionats pel mateix i són el treball en equip i la presa de decisions constant que es troba en els tres moments detallats.

Intentant concretar-ne algunes d'aquestes "grans" observarem un munt de precisions sobre les que el docent ha de prendre decisions important majoritàriament de caire metodològic com ara :

- *Les activitats* que poden ser de memorització, inducció, deducció, rutines, mecanització, transferència, comprensió, reflexió, creació, opinió, entre altres.
- *L'espai* que, distribuït d'una manera o altra, facilita o entorpeix el feedback indispensable per una adequada comunicació. La retroalimentació que el docent manté amb els alumnes a l'aula permet que allò que s'està desenvolupant s'interpreti de manera adequada i alhora faciliti que es mantingui l'atenció de tot el grup. Tradicionalment la comunicació a les aules universitàries era unidireccional. La interacció és un dels elements claus que permet la modificació del pensament i la correcta interpretació del missatge Edwards, D.; Mercer, N. (1994). Quan aquesta interacció fomenta les relacions entre iguals i també les relacions amb els docents

aportem més eines per assegurar que el contingut s'adquireix millor. Quan la comunicació a l'aula és multidireccional -i no és només el docent qui exposa i/o pregunta- el docent modifica el seu rol d'expert a passa a ser assessor i orientador.... Participació i interpretació, aspectes claus per generar motivació en els estudiants per l'aprenentatge autònom.

- *L'avaluació* a tenir en compte a l'hora d'elaborar la programació. Aspectes com:
  - o Els moments de l'avaluació (diagnòstica, processual i sumativa).
  - o Els instruments que ens han de permetre la valoració dels aprenentatges i de les competències.
  - o La valoració dels competències tant com els dels resultats acadèmics.
  - o El treball individual dins un treball d'equip, l'ètica amb que ens pronunciem en les valoracions.
  - o Aprendre a valorar els errors com a mitjà per aprendre nous coneixements
  - o Avaluar tot tipus d'aprenentatge i no solament els memorístics.són elements claus i sobre els quals cal decidir.
  
- *La connexió entre la teoria i la pràctica* Un altre dels aspectes més reivindicats per quasi totes les definicions de competència és la connexió de la teoria amb la pràctica. Aquest aspecte pot tenir diverses lectures a l'hora de portar-lo a terme:
  - o Partir de situacions de la vida quotidiana i professional. El treball consisteix en identificar-les, analitzar-les, cercar els coneixements per a aportar solucions, argumentar les possibles solucions i optar per la més adequada en responsabilitat amb un mateix, amb els demés i amb el medi.
  - o Realitzar treballs pràctics a l'aula amb contingut teòric perquè els estudiants s'integrin i vivencin dinàmiques participatives que els proporciona diferents maneres d'aprendre (a través de la interacció, la recerca d'informació...).
  - o Aportar experiències pràctiques que exemplifiquin les teories que s'exposen i en facilitin la comprensió.
  - o Facilitar les pràctiques reals en situacions diverses per a ser analitzades en posterioritat.

Totes elles vàlides per a tenir presents a l'hora de programar ja que cada una d'elles proporciona estratègies diferents i necessàries alhora.

Seria reduccionista afirmar que aquestes són les úniques tasques que té el docent, però si que es troben entre les més destacades i per a les quals necessita de les competències que venien destacades pels autors esmentats a l'inici de l'apartat. Competències comunicatives, de treball en equip, cognitives, de relació, entre altres.

Les preguntes que se'm generen després de descriure aquest escenari d'actuació del docent i dels requeriments que precisa per actuar-hi són les següent: on i com adquireix aquestes competències el docent? Què necessita per a realitzar totes aquestes tasques? com pot aconseguir les competències necessàries per a dur a terme de forma adequada la seva feina diària a les aules? n'hi ha suficient amb reiterar el model après a través de l'experiència viscuda com alumnes a la Universitat? cal reproduir el model tradicional vivenciat perpetuant una manera d'aprendre?

Començaré dibuixant el perfil professional del docent i després analitzaré si és o no necessària una innovació metodològica a la Universitat. Aquest anàlisi em pot aportar les pautes per saber com ha de ser la formació.

### ***El perfil del docent universitari***

El perfil del docent adequat a les necessitats de la societat i la Universitat de s. XXI només el podem dibuixar després d'haver descrit quins són els canvis que s'estan produint a tots nivells i en tots els àmbits en la societat de moment, quins són els reptes que aquestes situacions plantegen i quines són les competències i funcions que se li exigeixen i se li coneixen a un docent universitari. Aquests condicionants ens aporten les pautes que ens ajudin a dibuixar un perfil general.

Del que es desprèn de les funcions exigides i competències contrastades ha de:

- Ser un expert en els continguts de la/les matèria/es que imparteix actualitzant-ne de manera permanent.
- Tenir habilitats socials i mostrar-se proper personalment però sense perdre l'autoritat que li atorga la figura de docent, és a dir amb autoritat suficient per obtenir el respecte dels alumnes sense mostrar-hi superioritat.
- Ser capaç d'actualitzar els seus coneixements tant en el camp científic com en el pedagògic hagi o no rebut una formació inicial.
- Ser coneixedor de la realitat actual i utilitzar-la en la interpretació dels coneixements amb els seus estudiants.
- Utilitzar la seva feina com element de reflexió, millora i innovació docent i investigadora.
- Proporcionar als alumnes habilitats i estratègies per reflexionar de forma crítica a través d'uns valors ètics.
- Adaptar-se a situacions canviants.
- Estar motivat per la funció docent.
- Tenir habilitats personals i intel·lectuals que el permetin ser referent i model positiu dels seus estudiants.
- Utilitzar metodologies que permetin als estudiants adquirir l'autonomia suficient perquè la seva formació permanent no sigui totalment dependent.
- Aplicar els coneixements i facilitar perquè els estudiants els apliquin de manera responsable amb un mateix, amb els demés i amb el medi.
- Mantenir un compromís social a nivell ecològic, econòmic, tecnològic (també en mitjans de comunicació) d'ajut als sectors més desfavorits (del seu mateix país i del tercer món) amb qui pot col·laborar i perquè no crear compromís social com un espai de reflexió.
- Actuar en base a un compromís ètic, responsable i solidari tenint present tots aquells aspectes més "morals" que condicionen una manera d'entendre el món i de planificar accions que estan d'acord amb aquest pensament.

Amb aquest perfil es poden aportar respostes als reptes i o desafiaments que ens proposa la complexitat del moment, J. Tejada<sup>6</sup> (1999) Perrenoud, Ph. (2004).

Un aspecte potser més institucional que del propi docent però que li afecta de manera directe és la transversalització dels coneixements.

Tot i que aquest és un “problema” estructural en el qual les actuacions del docent en particular no poden ser gaire efectives, el tractament parcel·lat de les matèries i de les carreres afecta a la funcionalitat dels aprenentatges i a l’anàlisi i interpretació de les situacions en estudis de casos reals i per tant a l’ús de determinades metodologies (estudis de cas, aprenentatge basat en problemes..). Tot i que l’esment per la importància que té, no el consideraré com una funció o competència del docent ja que sobrepassa de les seves atribucions a no ser per la part de treball en equip que això pressuposaria.

Per finalitzar presento un quadre en el qual es pot observar el llistat de competències requerides al docent i que han estat assenyalades pels diferents organismes o bé pels diferents autors. En el mateix quadre es mostren les relacions que té cada competència amb el que aporta al docent en la pràctica diària.

*Quadre 21: Comparació competències exigides pels diferents organismes i proposades pels diferents autors i repercussions en la pràctica.*

<b>COMPETÈNCIES</b>	<b>REPERCUSSIONS EN LES ACTIVITATS DIÀRIES</b>	<b>PERFIL CONSENSUAT PER DIFERENTS AUTORS</b>	<b>UNESCO</b>	<b>AQU</b>	<b>ANEC A</b>
. Saber disciplinar.	. Previsió d’objectius i continguts.	.Expert en la matèria que s’imparteix.	X	X	X
. Avaluació i seguiment de l’alumnat.	. Previsió de l’avaluació en el procés d’E/A.		X		
. Ús de les TIC, materials i recursos.	. Previsió de materials i recursos.		X		
. Ús de diferents metodologies segons necessitats.	. Previsió de l’ús de diferents metodologies. . Previsió d’activitats i seqüència d’activitats.	. Fer ús de metodologies diverses perquè els alumnes arribin a ser competents i responsables.	X		
. Competències instrumentals: . Organització i planificació. . Anàlisi i síntesi. . Resolució de problemes.	. Planificació d’objectius i continguts.				X
. Coneixement dels estudiants i de les seves característiques.	. Estratègies de motivació.		X		
. Coneixement del context: . Intern (Universitat, Departament). . Extern (món laboral).	. Activitats funcionals. . Activitats pràctiques. . Adaptació al context: grup d’alumnes, situacions que es plantegen.	. Conèixer la realitat i utilitzar-la.			

<sup>6</sup> <http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf> (consulta 11/5/2011)

. Habilitats comunicatives.	. Comunicació feed back.			X	X
. Competències sistèmiques: . Apren. autònom. . Creativitat. . Adaptació a noves situacions.					X
. Gestió de l'aula.	. Gestió de l'aula a nivell: . Logístic. . Social.				
. Accés i gestió de la informació. . Saber pedagògic /didàctic.			X	X	X
. Atenció a la diversitat			X		
. Gestió de les pròpies competències docents: personals i socials.		. Habilitats personals.	X		
. Competències interpersonals.		. Habilitats socials.		X	X
. Competències intel·lectuals, sentit crític.		. Habilitats intel·lectuals.		X	X
. Recerca i innovació.	. Reflexió sobre la pràctica.	. Reflexió sobre la tasca docent.			
. Motivació del docent.		. Motivats per l'exercici de la seva feina.			
. Valors ètics professionals.		. Mantenir uns valors i compromisos ètics .		X	X
. Receptivitat mercat exterior.			X		
. Actualització innovacions educatives.		. Capaç d'actualitzar-se a nivell: . Científic. . Pedagògic.	X		

### ***Innovació pedagògica***

Una de les preguntes que em qüestionava en l'apartat anterior era la de saber si el model d'ensenyament / aprenentatge tradicional era suficient per l'adquisició de les competències.

Són necessàries les innovacions i si ho són, en quin sentit. En què consisteixen les innovacions a la Universitat

En les conclusions de l'estudi que realitza el *Consejo de Coordinación universitària per a la renovació de les metodologies a la Universitat* (2006) es comença afirmant que la inclusió del universitats de Catalunya i Espanya a l'EEES s'ha d'observar com una oportunitat pel canvi metodològic exposa que tant estudiants com docents estan d'acord en que és totalment necessari implementar innovacions en les metodologies emprades a les aules.

En la mateixa recerca en la que es pregunta a diferents professors i càrrecs de la gestió universitària de l'ampli territori espanyol es conclou entre altres aspectes que:

- Cal que es propiciïn innovacions en les universitats per incorporar-se a les opcions metodològiques determinades per l'EEES.
- Que per aconseguir-ho és probable que es necessiti un canvi d'actitud en el professorat implicat.
- Que cal conèixer les experiències innovadores existents en l'actualitat per generalitzar tot allò que sigui possible.
- Es considera imprescindible elaborar plans de formació del professorat troncal per fer front a les renovacions necessàries.
- S'observa una relació directa entre metodologies docents i aprenentatges de qualitat.

Els motius pels quals seria necessària aquesta renovació metodològica a la Universitat són múltiples. Per aconseguir-los cal proposar-se objectius a curt i llarg termini i ha de passar necessàriament per una renovació metodològica:

- Que faciliti la consecució de les competències en els estudiants suficient per la seva vida professional i laboral i no únicament coneixements.
- Que millori la pròpia professionalitat, la de l'equip a través d'un treball col·laboratiu i en conseqüència el clima de la Universitat.
- Que aportï actuacions funcionals trencant barreres (ús d'espais externs reals).
- Que traslladi l'eix del protagonisme que actualment té el docent a l'estudiant.

En què hauria de consistir aquesta renovació? Com es poden aconseguir les estratègies, recursos, habilitats, per innovar? Al llarg de sis punts, amb els seus subapartats corresponents, de la recerca esmentada del *Consejo de Coordinación Universitaria para la Renovación de las Metodologías*, ens presenten un total de trenta-dues propostes en les que s'expressen les diferents possibilitats que es poden portar a terme perquè el docent incorpori tot allò que necessita per implementar, de manera individual i col·lectiva, millores en la seva docència.

La formació en totes les seves modalitats es destaca com el pal de paller per aconseguir la innovació. L'avaluació de les pràctiques docents també es considera un punt important que pot afavorir la creació de dispositius de millora de manera més concreta.

Totes elles compartint la demanda explícita de que la institució universitària recolzi, propiciï i faciliti la formació en aquest sentit en totes les modalitats perquè cada professional s'hi pugui ajustar d'acord amb les seves circumstàncies particulars. Sense aquest recolzament els canvis generen obstacles i resistències de vagades insalvables.

La formació permanent es considera indispensable per complir les fites formulades.

Però quina formació s'ha de fer, en quins formats, sobre quins temes i en quins models? En l'aparta que s'inicia a continuació aprofundirem sobre aquest aspecte.

## CAPITOL 6.

# LA FORMACIÓ PERMANENT A LA UNIVERSITAT

Els canvis a que ens trobem sotmesos de manera constant fan que la formació permanent sigui un element indispensable en qualsevol professió i la professió docent no en resta al marge.

Els docents precisen, en aquest context mutant i divers, una formació al llarg de la vida que adapti, ajusti, contextualitzi i millori de manera continuada els seus coneixements, habilitats i afavoreixi l'adquisició de noves competències adaptades a les diferents situacions que anirà trobant en la seva vida professional, que l'ajudi a créixer com a persona a més de com a professional.

El sistema educatiu en totes les etapes, la societat en general, requereix la presència de professionals competents capaços de fer front als reptes que se'ls planteja en la complexa tasca de preparació de les persones que han d'actuar en el futur més que en el present.

En un àmbit, la docència universitària, en el que la formació pedagògica inicial és quasi inexistent la formació permanent és encara més imprescindible.

### ***Definició de formació***

De la mateixa manera que el concepte d'educació, ha estat àmpliament definit per nombrosos autors, el concepte de formació permanent gaudeix de múltiples versions en la literatura pedagògica.

El Consejo de Europa 2010<sup>1</sup> defineix la formació permanent com “aquella actividad de aprendizaje que se realiza a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social y relacionada con el empleo”.

En aquest cas la formació ocupa una dimensió professional. Està determinada per una clara tendència a l'actualització dels coneixements i altres habilitats amb l'objectiu de la consecució de feina ja sigui per l'adaptació a les necessitats del mercat ja sigui per aconseguir millores en la mateixa.

Més centrat en la professió docent Imbernon, F. (2007: 138) - dins el glossari d'una publicació referida a la formació permanent del professorat defineix la formació permanent com “Toda intervención que provoca cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en

<sup>1</sup> Consejo de Europa 2000 en *La formación permanente y las universidades españolas*. Junio 2010. Comisión de Formación continua. Consejo de Universidades.

ejercicio. Según los organismos internacionales la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con el campo profesional". L'autor, tot i que fa referència a que les definicions explícites dels organismes internacionals tenen una clara tendència laboralista, centra la seva definició de formació en els canvis que les intervencions educatives provoquen en els docents i aquest en els centres en els quals intervenen.

En el significat més comú que podem resumir amb aportacions d'autors com Escudero, J.M. (1998) Benedito V. (1995), la formació permanent és aquella que es produeix al llarg de tota la vida i que permet obtenir els elements necessaris per contextualitzar els coneixements i habilitats adquirides per desenvolupar-se en cada context particular en el que s'està desenvolupant la tasca professional del moment. És aquella formació, posterior a la formació inicial, que contribueix al perfeccionament i millora professional.

Zabalza (2004: 37) apunta a la formació com un element indispensable en el moment de canvis que estem vivint "Estamos en un momento en el que son cada vez menos las actividades que no requieren procesos de formación específicas para ser llevadas a cabo. Formación que se hace más necesaria y profunda a medida que las actividades (laborales, profesionales, sociales e incluso personales) van complicando sus exigencias".

Cada cop més la formació es considera indispensable i tal com observem en les diferents definicions ha de tenir un caire holístic que abraci totes les facetes de la persona. Una formació adreçada als professionals en actiu amb l'objectiu de col·laborar a l'ampliació dels coneixements i habilitats necessàries per desenvolupar qualsevol activitat ajustant-les al context on desenvolupen la seva professió.

La formació inicial aporta les bases que es requereixen per integrar-se professionalment en la diversitat d'activitats professionals, però cada professió precisa de coneixements especialitzats, que a més s'han d'actualitzar de manera constant ... i que s'han de practicar en espais ben diferenciats. La formació permanent permet obtenir les eines per adaptar-se a cada situació particular optimitzant el bagatge previ i ampliant sobre la base.

### ***Quina formació***

Sembla bastant possible arribar a un consens sobre la necessitat d'incorporar la formació al llarg de tota la vida professional, però per a fer-ne un disseny ajustat de la mateixa cal saber, entre altres informacions, quins continguts, en quins formats, sota quins models, i també, a qui s'adreça.

Si pensem que la formació permanent del professorat (en el cas de la recerca, del professorat universitari) caldrà veure com viu la professió al llarg de la seva vida i per quines fases circula el seu itinerari professional.



Per a fer-ho em baso en els resultats de les recerques que ens mostren la professora Ditz Maskit<sup>2</sup> i la professora M. Feixas (2002).

A través de la seva recerca Ditz Maskit ha dibuixat la vida professional del docent a través dels següents estadis:

- a. *Preparació*: que comprèn el període de formació inicial i que és previ a la incorporació a la docència.
- b. *Inducció*: que corresponen als primers anys de docència. Les seves necessitats es centren en cercar l'acceptació dels estudiants i en aconseguir seguretat en les activitats professionals quotidianes.
- c. *Construcció de la competència*: període posterior en el que les necessitats es centren en millorar les seves habilitats i coneixements. El docent accepta els reptes que se li presenten i és mostra receptiu a les innovacions.
- d. *Entusiasme i creixement*: en un període entremig en el que cerca la promoció personal i professional. És un període en el que gaudeix de la seva feina ja que han anat superant els "grans" problemes.
- e. *Estabilitat*: També en un període entremig però posterior a l'esmentat de l'entusiasme en el que el docent comença a perdre la passió per la feina. Es mostren poc receptiu a afrontar nous reptes.
- f. *Frustració professional*: s'inicien els qüestionaments sobre la seva continuïtat en la professió.
- g. *Davallada professional*: El docent es prepara mentalment per a deixar la professió.
- h. *Sortida de la professió*: que comprèn el període en el qual el docent deixa o ha deixat la seva professió.

Segons la mateixa autora, ni tots els docents passen inexorablement per tots els estadis ni tots ho fan de manera lineal i al mateix temps, però de manera aproximada si es poden observar aquestes fases.

La professora M. Feixas (2002: 234-239)<sup>3</sup> en la seva tesi fa un anàlisi molt paral·lel al de la Dra. Maskit i en una adaptació dels estadis a la formació docent universitària i fa una distinció dels mateixos segons la perspectiva d'anàlisi. Quan la perspectiva és únicament cronològica divideix els estadis en tres:

- Inici de la carrera entre zero i cinc anys aproximadament.
- La meitat de la seva carrera.
- Proper a la seva jubilació o finalització de la carrera professional.

Si la perspectiva d'anàlisi és pedagògica, els estadis que destaca són:

- Una primera etapa egocèntrica que correspondria a la inicial des de la perspectiva cronològica.. En aquesta etapa el docent està molt preocupat en ell/a mateix/a, en

---

<sup>2</sup> Citada per Adell, J. en <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2011/03/27/innovacion-didactica-y-estadios-de-desarrollo-profesional/> (consulta 24/6/2011)

<sup>3</sup> *Los cambios en la docencia del profesor universitario* [www.tdx.cat](http://www.tdx.cat) (consulta 12/6/2011)

el domini dels continguts, en cercar l'aprovació dels estudiants, vers la seva tasca com a docent, en com realitzar adequadament la seva feina.

- Un segon estadi centrat en l'ensenyament on la preocupació principal s'esdevé per analitzar i reflexionar sobre la seva feina, els seus esforços es concentren més en la promoció professional que ens els continguts.
- Un tercer estadi centrat en els alumnes que es caracteritza per la seguretat personal i professional, se sent més relaxat amb la seva feina i això ajuda a provocar relacions més cordials amb els estudiants.

Entre les dues recerques hi ha molts elements en comú.

En el mateix document, Feixas, M. (2002: 234-239) apunta la relacions entre el desenvolupament professional i personal del docent a la Universitat, amb la planificació de la formació.

Els resultats d'aquestes recerques poden orientar al disseny de les activitats o continguts formatius. La planificació de la formació pot tenir present els moments evolutius dels destinataris i ajustar-la a les necessitats de cada moment.

Alguns suggeriments basats en aquests estudis i que també es desprenen de la interpretació de les dades de la recerca són els següents:

- Que la formació pel professorat novell hauria de facilitar les estratègies per a reduir el nerviosisme del "directe" que provoquen les primeres intervencions a l'aula i fora de l'aula, aportar les habilitats comunicatives que millorin aquestes intervencions, facilitar habilitats socials que afavoreixin les relacions i les habilitats professionals amb els elements bàsics per a exercir la docència: metodologies, avaluació, planificació d'activitats, etc.
- Que en un segon estadi les habilitats haurien de ser d'altres més relacionades amb la gestió del propi currículum i la gestió de totes aquelles activitats professionals que facilitin la promoció així com aquelles estratègies que permetin adquirir criteris i coneixements per a efectuar una reflexió crítica sobre la pràctica.
- Que en un tercer estadi la formació podria anar vinculada a l'intercanvi d'experiències i la mentorització dels professors novells entre d'altres.

### ***La formació inicial i la formació permanent***

En tots els estadis esmentats es parteix de la base que els docents ja gaudeixen d'una formació inicial suficient per a l'exercici de la docència.

En tots els casos els docents han cursat una formació inicial que els ha capacitat en els continguts de les matèries que han d'impartir, però no en tots els casos els docents han rebut una capacitació en continguts pedagògics.

En la professió docent universitària l'estadi de la formació inicial pedagògica no sempre hi és. En la majoria d'ocasions és inexistent i en alguns casos està "substituïda" per

l'experiència formativa en altres etapes d'ensenyament o en formació de formadors. En alguns casos, ni tant sols està recolzada per aquesta experiència.

En l'àmbit territorial de Catalunya, conscients de que els primers anys de docència comporta moltes dificultats costoses de salvar en solitari, té dissenyat un màster que compleix la funció "d'acompanyament" al professorat que s'incorpora de nou a la Universitat. Aquesta formació que és de caracter voluntari i que s'adreça al professorat novell no existeix en tots els territoris (no està implantant en els altres territoris de l'estudi).

La formació del professorat novell es podria dir que resta integrada dins la formació permanent ja que es realitza en els inicis de l'exercici de la docència a la Universitat. En el Universitat de Barcelona es tracta d'un màster adreçat al professorat que porta menys de cinc anys de docència a la Universitat. El seu objectiu principal és el d'acompanyar al docent en els seus inicis professionals, com a docent, a través d'una formació pràctica i una mentorització i assessorament de professionals experts.

En aquest màster es tenen en compte les necessitats esmentades per Feixas M. pel professorat novell i a més porta incloses, com activitats rellevants entre d'altres, l'intercanvi d'experiències.

Arribats a aquest punt cal establir dues puntualitzacions. Una d'elles fa referència a la nomenclatura de formació permanent establint la diferència entre el significat d'aquest terme amb d'altres que de vegades s'utilitzen com a sinònims: l'educació d'adults i l'educació ocupacional o aprenentatge servei que són altres formacions permanents adreçades a persones adultes però que tenen objectius ben diferents com el de formar per a millorar el servei al qual el treballador/a està adscrit.

La formació permanent promou el desenvolupament professional ampli sense reduir-lo a l'objectiu d'ajustar les capacitats personals i professionals a la feina per la qual es precisa formació.

L'altra puntualització és la que fa referència al terme de la formació permanent a la Universitat. En aquest punt faré una reflexió sobre el que la Universitat fins no fa gaire temps ha considerat i per tant ha promocionat, com a formació permanent del professorat: la formació científica en els àmbits disciplinars corresponents a cada àrea de coneixement.

Sense que aquesta formació científica en resti exclosa -ja que gaudeix de màxima importància- la formació pedagògica ha començat a prendre relleu en els darrers anys, no obstant, i encara ara, les polítiques de educatives no s'esforcen en regular la formació pedagògica a la Universitat.

Ha estat arrel de la incorporació a l'EEES que s'han iniciat avaluacions, planificacions estratègiques i altres plans que revisen l'estat de la qüestió en aquesta línia i plantegen propostes que pretenen formar sobre suposades carències que tenen els docents per a realitzar les noves activitats professionals que se'ls exigeixen.

És evident que la formació ha d'estar institucionalitzada i planificada de manera que doni cobertura a tots i cada una de les necessitats del sistema, però abans cal conèixer quines són aquestes necessitats des de totes les mirades existents.

### **La formació permanent del professorat. Marc normatiu**

Malgrat el possible consens que podríem trobar en que la formació permanent del docent universitari és un element imprescindible en la societat actual, les normatives vigents no acaben de regular aquesta obvietat. Únicament en alguns documents normatius trobem referències molt generals a aquest àmbit.

Entre els documents de caràcter Europeu, la UNESCO (1998), concretament en la Declaració Mundial sobre l'Educació Superior en el s. XXI: visió i acció així com en el Marc d'Acció Prioritària pel canvi i també el Desenvolupament de l'Educació Superior (1998) hi podem trobar algunes referències a la importància de l'adaptació de les metodologies docents als canvis emergents del nou segle i del que suposa aquest repte pel docent. En ambdós documents s'apunta a les organitzacions la necessitat de crear estructures i mecanismes per fer possible la formació del docent per tal que pugui assolir la fita que se li exigeix. Declaracions de principis que acaben essent no vinculants.

Les Lleis no recullen més que els mateixos bons propòsits exposats en els documents internacionals. En el cas de Catalunya, la Llei de Reforma Universitària no inclou cap concreció al respecte. En el cas de les Lleis educatives corresponents als països de Xile i Argentina els termes en que es redacta és el mateix.

En el cas de la Universitat de Barcelona la formació permanent està vinculada al l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la mateixa Universitat de Barcelona "la Universitat de Barcelona desenvolupa, a través de l'ICE, la formació del professorat universitari per a l'exercici acadèmic" Article 45.3 de l'Estatut de la UB.

Aquest organisme és l'encarregat de gestionar la formació permanent del professorat. El seu objectiu principal és "establir estratègies i activitats formatives per al perfeccionament del professorat de la Universitat a fi de contribuir a l'augment del nivell de qualitat de la docència universitària, així com a l'adaptació a les noves exigències del context en què s'emmarca l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES)".

I com a objectius més específics es planteja:

- Promoure l'actualització i el perfeccionament docent del professorat en temes com les TIC aplicades a la docència, les metodologies docents innovadores i d'altres.
- Fomentar la innovació docent i la participació en el desenvolupament curricular de creació de recursos didàctics, d'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, d'implantació d'actuacions de tutoria i/o d'orientació, etc.
- Impulsar la difusió i l'intercanvi d'informació i documentació sobre experiències de bones pràctiques docents.
- Col·laborar en l'organització de congressos i jornades sobre docència universitària.
- Assessorar i donar suport formatiu a les iniciatives dels centres, als departaments o als grups de professors en relació amb l'avaluació, la qualitat, la formació i els plans de millora.
- Potenciar l'atenció a les necessitats formatives del professorat derivades del procés de convergència europea.

I com a objectius més referits a la innovació l'ICE es proposa:

- Contribuir a la millora i a la renovació del model docent dels ensenyaments de la UB mitjançant accions de suport, formació i assessorament adreçades al professorat, que ajudin a promoure la qualitat, l'actualització i l'adopció d'un paper actiu dels estudiants en l'aprenentatge.

Per a fer-ho possible l'ICE facilita la difusió d'innovacions i experiències a través de publicacions i promou formació a través de diferents modalitats: cursos, tallers, jornades, etc. Per a mantenir una estructura que faciliti una formació més ajustada a cada facultat hi ha anomenats uns coordinadors de formació que coordinen i vehiculen la formació de cada centre.

En aquest cas s'han fet diagnòstics sobre les necessitats formatives dels docents de diferents facultats coordinades per l'ICE per conèixer les necessitats específiques de cada centre.

De la mateixa manera, en la Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina en el seu estatut (títol IV capítol I, article 50) assenyala com un dels seus objectius:

“Promover la actualización permanente de los procesos que se cumplen en la Universidad Tres de Febrero y el perfeccionamiento del personal profesional docente y administrativo partícipe de dichos procesos” en l'article 56 del mateix capítol s'assenyalen els objectius més específics que tenen a veure amb la promoció de la formació permanent del professorat en relació als coneixements, habilitats per a la docència però no té estructurada la formació permanent”.

En l'estatut de la Universidad de Valparaíso, Xile no hi ha cap paràgraf que faci referència a la formació del professorat.

### **Com ha de ser la formació permanent**

Segons considerem la formació aquesta es pot concentrar únicament en aquelles intervencions que faciliten unes eines i uns recursos indispensables per a realitzar determinades feines. En aquest cas la formació crea dependència ja que provoca la recepció passiva de l'aprenent més que aquest actuï cercant i trobant les seves eines i els propis recursos.

Si la formació permanent es proposa no crear dependència en els formants, s'allunyarà dels entrenaments mecànics o l'adquisició memorística d'uns coneixements o la pràctica d'unes habilitats que s'aprenen per a ser aplicades de manera directa. La formació permanent s'observarà com una prolongació contextualitzada de la formació inicial que afavoreix la millora d'allò que ja s'està realitzant des de l'acció protagonista de l'aprenent.

Crear autonomia o dependència en els formants té a veure amb la forma en que es produeix la formació. Una formació pot proporcionar coneixements estèrils d'aplicació de manera momentània o bé promoure l'adquisició de les competències necessàries per exercir la professió de manera responsable, però també per seguir aprenent independentment de les circumstàncies i la complexitat de la tasca a realitzar.

El model de formació permanent té molt a veure amb la forma en que s'adquireixen les competències per tant un factor important es centrarà en el disseny de la formació.

Quan la formació fa referència als coneixements científics de cada disciplina les necessitats poden quedar més clares donat que cada carrera té desplegat un currículum en el qual s'expliciten els continguts rellevants que els estudiants han d'adquirir. Les innovacions venen donades per les actualitzacions en aquest àmbit científic.

Quan parlem de coneixement pedagògic, i no de coneixement disciplinar, les necessitats i per tant la formació que cal dissenyar no està tant clara.

Entenem com a coneixement pedagògic el que en paraules de Shulman (1987) en Medina, J.L. i altres (2010: 16) és " el coneixement que va més enllà del tema de la matèria per si mateixa i arriba a la dimensió del coneixement del tema a través de l'ensenyament i per l'ensenyament" és a dir aquelles metodologies que ens faciliten que els estudiants interpretin aquella matèria " les formes més útils de representar les idees, analogies, il·lustracions, exemples, demostracions, i formes de representar allò que fa més comprensible la matèria als seus receptors".

No podem afirmar que tots els docents tinguin, o no, coneixement pedagògic, ni que quan imparteixen classes tinguin els mateixos problemes i necessitats (independentment de l'etapa evolutiva en la que s'ubiquin tal com hem revisat anteriorment).

Tenir coneixement pedagògic implica tenir recursos, habilitats, destreses tècniques i coneixements per a ser aplicats de la forma més adient d'acord amb el moment just.

Seria molt reduccionista pensar que la única feina del docent és la d'exposar, sense més, uns coneixements apresos prèviament.

Així doncs, quan ens referim a formació permanent sobre el coneixement pedagògic caldrà tenir present en quin paradigma i model ens situem.

En aquest cas podem observar que la formació està supeditada a diferents consideracions:

- Les diferents concepcions que emmarquen la formació a nivell més ideològic.
- Al model formatiu que ha de permetre l'adquisició de les competències.

### ***Models de formació***

Per a fer possible una formació amb les característiques esmentades que parteixi d'una concepció d'educació global i complexa cal pensar en com ha de ser el model de formació.

Si ho analitzem des dels paradigmes que expliquen els models de desenvolupament professional en les que la dimensió s'observa des del rol del formador, en la formació distingirem entre:

- *El model academicista*: centrada en la transmissió de coneixements per part del docent. El professor/ executa un rol d'expert que aporta tota la informació que cal conèixer. Complementa les explicacions amb materials diversos però l'eix de l'aprenentatge està centrat en la transmissió directa a través d'una comunicació unidireccional. En aquest cas la prioritat està focalitzada en els continguts a aprendre. Generalment l'avaluació també es concentra en aquest front.
- *El model tècnic*: centrada en capacitar al docent de les eines i estratègies indispensables per aplicar a la seva pràctica professional. Provoca un aprenentatge tècnic que facilita als estudiants les habilitats per aplicar els seus coneixements a situacions pràctiques.
- *El model pràctic reflexiu*. Facilita les habilitats perquè el docent construeixi el seu propi coneixement des de l'anàlisi de la pràctica. Aquest model es pot analitzar des de la tendència ancorada en l'assaig - error com a font d'aprenentatge o en la tendència més reflexiva que analitza la realitat i allò que està succeint i cerca maneres diferents d'oferir-ne respostes.
- *El model socio - crític*: incorpora elements que permeten al docent analitzar les influències que representen les estructures socials sobre la seva feina, l'educació de manera generalitzada i la manera en que docents i alumnes interpreten i porten a terme les seves pràctiques. En aquest sentit, i des de l'enfocament de la investigació - acció el docent no únicament redueix la seva reflexió a la seva pràctica sinó que pretén anar més enllà (generalitzar o cercar paral·lelismes en altres entorns) en la mesura que li sigui possible.

Per altra banda, cal pensar que si els objectius de la formació permanent són més amplis cal tenir present el caire que la formació ha de prendre. Per exemple, si es proposa afavorir les capacitats d'autonomia i anàlisi en els professionals, més enllà dels aspectes pràctics o bé si la formació permanent ha de facilitar la consecució de les competències suficients per a exercir favorablement la seva professió, és a dir un professional capaç d'aportar solucions a les diferents situacions de la seva vida professional.

El paradigma de partida de la formació pren un sentit més proper a la orientació més pràctic reflexiva amb tendència cap a l'orientació sociocrítica.

L'adquisició de les competències va molt lligada a aquesta concepció ja que no únicament preveu l'anàlisi de la pràctica des de la pràctica sinó que precisa d'elements crítics i responsables per cercar, seleccionar i gestionar les informacions, per aportar les solucions i per triar les mateixes d'acord amb uns criteris vinculats a la societat.

Sigui com sigui el que ens deixen entreveure els autors esmentats és que la funcionalitat de la formació permanent, a més de perseguir l'actualització dels docents, el seu creixement personal i professional i l'adaptació al context en el qual desenvolupen la seva tasca, és important que incentivi a la innovació. En el cas de la formació permanent a la Universitat aquest objectiu també hi resta contemplat.

A la Universitat, actualment no existeix cap formació inicial reglada que acrediti als docents de les diferents àrees de coneixement a obtenir els coneixements pedagògics i didàctics prèvia a la seva entrada a la Universitat. La única formació que no essent d'inici si que resta focalitzada en els primers anys de la docència és la que s'adreça al professorat novell i que és de caràcter voluntari.

A partir d'aquesta única formació fins fa poc, l'experiència era la única peça que podia afavorir (o no) la docència en les classes universitàries.

L'experiència constitueix per si sola una formació si va acompanyada d'altres factors d'aprenentatge individual. L'aprenentatge individual es pot considerar com un model de formació que s'enriqueix amb l'experiència i encara més si aquesta se situa en el plànol més reflexiu crític que apuntava. Com podem observar en algunes de les respostes del qüestionari utilitzats per a la recollida de dades, alguns docents, aportaven que l'experiència era allò que més els havia ajudat en l'adquisició dels coneixements pedagògics per seguir exercint. La reflexió sobre l'experiència és allò que ens permet també que puguem i vulguem adquirir nous coneixements ja que aquest procés d'introspecció en la feina ens farà sentir la necessitat d'omplir els buits que es generen en la quotidianitat, Kolb (1984).

No cal cercar motius per a una formació permanent adduint que l'experiència pot ser insuficient en alguns moments com a única forma formativa: els nous reptes en que els professionals s'han d'enfrontar són cada cop més diversos i diversificats i això implica també als docents que han de facilitar que aquests professionals ho aconseguixin, per altra banda, l'alumnat que arriba a les universitats, tenen altres coneixements, altres habilitats que serveixen de punt de partida diferent.



## CAPÍTOL 7. DETECCIÓ I ANÀLISI DE NECESSITATS FORMATIVES. CONCEPTE DE NECESSITAT

---

La voluntat d'ofrir respostes als reptes que es plantegen, la recerca constant de la qualitat educativa... creen una necessitat d'innovar... però, on neix aquesta necessitat?

Els docents, com agents principals de les transformacions educatives, senten també aquesta necessitat d'innovar? i si la senten, quina preparació pedagògica tenen?

La formació pedagògica de la qual gaudeixen és suficient per encarar les innovacions que se'ls exigeixen? senten necessitat de formar-se?

De què estem parlant quan ens referim a necessitat formativa?

Tal com he anat esmentant en apartats anteriors, l'entorn social dels darrers anys s'està transformant considerablement i amb ell l'escenari educatiu.

Els canvis es generen a tots nivells, alguns d'ells institucionalitzats en reformes educatives que modifiquen la pròpia estructura educativa, altres que suposen modificacions en alguns sectors delimitats, altres que només suposen un canvi de maquillatge en alguns aspectes superficials, sense cap conseqüència.

Alguns d'aquests canvis han estat volguts i desitjats pels docents i han nascut fruit d'experiències professionals exitoses, altres han estat imposats i han provocat una gran resistència. Canvis, tots ells, que generen una inèrcia cap a la recerca de la qualitat i amb ella a una necessitat d'innovació.

### ***Concepte de necessitat***

Què és una necessitat?

Com reconèixer allò que per algú pot ser una necessitat i en canvi per altri pot ser una frivolidat o quelcom sense importància?

Maslow, A. (1991) Ens parla de la motivació en funció de les necessitats que tenen els humans i per a explicar-ho estableix una classificació jeràrquica de les mateixes. Segons Maslow, A. totes les persones, o grups socials mantenen una evolució jeràrquica infranquejable que els permet traspasar els diferents nivells: des del més inferior al superior. No es pot passar a un nivell superior sense tenir cobert l'anterior i de la mateixa

manera, quan es té coberta una necessitat deixa de ser motivadora perquè la següent ocupi el seu lloc.

Maslow identifica cinc nivells de necessitat que a la vegada es poden agrupar en dos grans grups:

1. Necessitats primàries:
  - a. Necessitats fisiològiques: gana, set, sexe, fred.
  - b. Necessitats de seguretat: seguretat física (del cos) seguretat psicològica, identitat, seguretat en un mateix.
2. Necessitats secundàries:
  - a. Necessitats socials: integració a un grup: amics, família, parella, sentit de pertinença, sentit de grup, afecte.
  - b. Necessitats d'estimació: estima cap a un mateix o cap als altres, necessitat de reconeixement social, de ser considerat, respectat pels demés.
  - c. Necessitats d'autorealització: d'evolució personal, de superació, d'ampliació d'horitzons personals i professionals, de transcendència en sentit ampli.

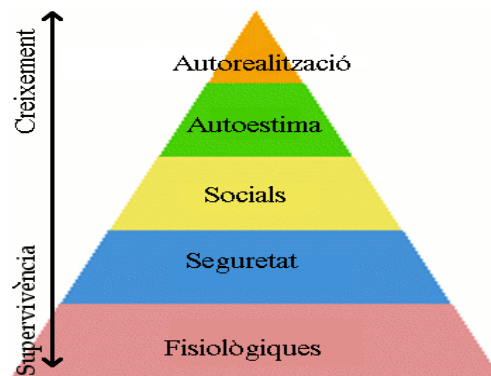


Figura 2. Piràmide de necessitats de Maslow

A més del que ens explica Maslow podem trobar diferents definicions sobre el concepte de necessitat:

- Allò del que ningú pot prescindir.
- Allò que és imprescindible per aconseguir un objectiu.
- Carència d'allò que és imprescindible per a viure.

Algunes d'elles, necessitats individuals que fan referència als aspectes més bàsics de salut i benestar i d'altres que emergeixen pel fet de conïure en grup.

## ***Concepte de necessitat formativa***

El concepte de necessitat formativa és un concepte complex, multidimensional i dinàmic que pot ser analitzat des de diferents perspectives i orientacions, difícil de concretar en una única definició. Conèixer-les ens ajudarà a situar l'escenari de l'estudi ja que partir d'una o altra mirada de necessitat formativa pot fer que la interpretació de les dades pugui ser força diferent o fins i tot discrepant.

En aquest apartat definiré les perspectives sobre el concepte de necessitat formativa que han descrit diferents autors i finalment quines són les que he utilitzat en la recerca justificant-ne la seva elecció.

Podem trobar diferents dimensions del concepte de necessitat formativa però inicialment es poden concretar en dues:

- la que es basa en la discrepància → necessitat normativa /prescriptiva.
- el que es basa en el problema → necessitat sentida.

### ***Concepte de necessitat normativa o prescriptiva***

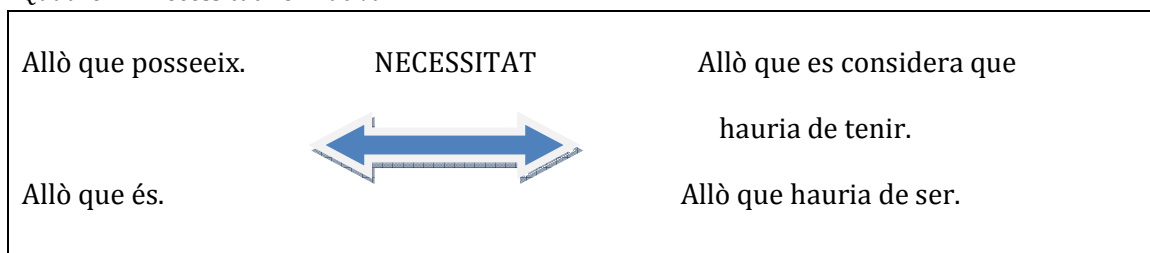
El concepte de necessitat basat en la discrepància és aquell que defineix la necessitat com la diferència entre allò que cada individu posseeix i allò que es considera que hauria de tenir. Entre allò que és i allò que es creu que hauria de ser.

Cada persona té unes capacitats, habilitats, coneixements, determinats a partir de les quals fa front a la seva feina, però de vegades el sistema educatiu de manera generalitzada o la institució en concret, considera que n'hauria de tenir més o que aquestes haurien de ser diferents als que ja posseeix o bé que les hauria de tenir en un nivell diferenciat al que ja gaudeix. La diferència existent entre el nivell real i el nivell de demanda és el que es considera necessitat.

L'Administració i/o les institucions poden definir el perfil ideal de docent, les seves funcions, característiques. El docent posseeix unes capacitats, habilitats, coneixements, amb les quals accedeix al seu lloc de treball. Aquests poden ser diferents als requerits per la institució. La diferència entre el que la institució demana com a perfil ideal i allò que es té determina la necessitat.

La distància entre ambdues realitats és el que determina la seva necessitat formativa.

*Quadre 22. Necessitat normativa*



L'itinerari que es dibuixa entre un i altre pol és allò que es considera una necessitat formativa i per tant sobre allò pel qual s'hauria de formar a l'individu perquè arribés a tenir o ser.

En el cas de la recerca, la necessitat basada en la discrepància, seria l'existent entre el llindar de coneixements, habilitats i actituds que tenen els docents i aquell que la institució universitària creu que hauria de tenir per exercir adequadament la docència.

Per a conèixer aquesta necessitat cal saber, per una banda, què espera la institució dels seus docents i quines són les seves funcions i competències i per l'altra, què és allò que saben i saben fer els docents que imparteixen docència. Cal que la institució defineixi els seus objectius cap a les persones i que aquestes els coneguin.

Quan el sistema i/o institució considera que cal implementar canvis en aspectes concrets dels docents escriu una normativa que, amb caràcter prescriptiu, assenyala que han de complir en un període determinat.

Integrar-se en aquestes noves demandes pot implicar uns coneixements, habilitats i actituds que poden no tenir els docents. Incorporar-les per poder exercitar-les en la seva pràctica quotidiana pot generar una necessitat.

Aquesta, però és una necessitat que ha sobrevingut des de l'exterior. No ha nascut d'un "problema" generat per la pràctica diària. Es tracta d'una necessitat que alguns poden viure com "imposada" i que com a tal pot provocar diferents reaccions: d'acceptació pel benefici que pot comportar a curt o llarg termini però també de rebuig i resistència si implica afegir més tasques o major complexitat a les tasques habituals.

### **Orientacions**

Aquesta dimensió del concepte de necessitat formativa basada en la discrepància es pot analitzar des de dues orientacions: la que es basa en la carència o la que es basa en la apreciació.

- *L'orientació basada en la carència* és la que ens enfoca les deficiències que tenen les persones de la seva formació en relació a la seva tasca diària (allò que no poden fer o que no són capaços de fer) o carència en relació a la pròpia institució ( que creu que hauria de tenir o fer).

Aquesta orientació es basa en les debilitats dels agents, la qual cosa li ofereix un enfocament negatiu. Emfatitza allò que la persona implicada no té i hauria de tenir.

Partir de les febleses, que, tot i que existeixin, mostrar-les d'entrada pot generar la desmotivació dels implicats en la formació.

La motivació és un factor clau en la participació activa de la formació i en l'impacte que aquesta hauria de originar en les pràctiques. Partir d'un aspecte que genera negativisme d'entrada té més possibilitats de caminar cap al fracàs que cap a l'èxit.

- *L'orientació apreciativa* és la que se situa en el pol oposat a l'anterior. Emfatitza allò que ja fan positivament les persones, és a dir les seves forteses, encara que aquestes mostrin allò que els falta per arribar a fer el que voldrien. Aquesta orientació ressalta allò que ja està bé de la feina que s'està fent i apunta només allò que caldria millorar.

Partir d'una visió optimitzadora de la realitat o partir d'una visió més negativista és la que ens pot facilitar o declinar la motivació dels agents receptors de la formació.

Hem de comptar que les emocions són un factor vital en la predisposició i acceptació de qualsevol intervenció. Per a la formació també és determinant que d'entrada hi hagi acceptació. Partir d'un o altre pol pot vehicular positivament les expectatives o crear resistències només d'entrada.

De fet es podrien observar com dues orientacions paral·leles, i a primer cop d'ull la única cosa que canvia és el punt de mira de l'observador, però tenint present que un dels factors claus perquè la formació tingui garantia d'èxit és la motivació, partir d'una o altra orientació ens pot afavorir o perjudicar en el propòsit.

El fet de realitzar una detecció de les necessitats i analitzar-les des d'un o altre pol em permetrà elaborar una proposta que permeti una millor acceptació dels implicats en la formació. En la primera els problemes es poden arribar a visualitzar com un escull infranquejable mentre que en la segona es pot observar com un repte possible a aconseguir.

Segons qui sigui el qui expressi la necessitat formativa l'enfocament pot tenir diferents perspectives:

- *La perspectiva institucional.* La institució o l'Administració, com a marc normatiu o d'exigència, expressa què es allò que cal saber fer, saber, tenir o ser.
- *La perspectiva personal/ professional.* Expressada pel propi agent implicat en la necessitat.

Tot i que és important tenir presents ambdues perspectives, les aportacions que puguem obtenir dels protagonistes en l'acció, pot representar una oportunitat de millorar les febleses existents i les necessitats prescriptives ens poden servir de marc de referència per situar-nos en l'anàlisi i per no allunyar-nos dels objectius prescriptius.

Fer una detecció de necessitat partint del concepte de necessitat basat en la discrepància pot tenir els seus avantatges i inconvenients.

*Quadre 23. Avantatges i inconvenients de la detecció de necessitats basada en la discrepància.*

<b>AVANTATGES</b>	<b>INCONVENIENTS</b>
. La institució ha de tenir descrits els objectius i les finalitats, de la institució i de cada docent.	. Cada persona pot tenir diferents necessitats en un mateix objectiu.
. La institució reconeix les necessitats individuals i dels equips.	. Cada equip pot tenir funcionaments força diferents fruit de les particularitats personals que generen climes força diferents.

. S'identifiquen necessitats formatives generalitzades.	. Les necessitats detectades poden no respondre a les expectatives dels docents o a les seves necessitats reals.
. La institució genera noves necessitats fruit de l'evolució (social, normativa,...)  . Reconèixer una necessitat pot incloure un judici de valor reduccionista, i a priori, de causa - efecte: existeix un problema, per tant s'aplica una solució	. La formació fruit de les necessitats imposades pot generar nous problemes no existents.  . Els problemes no sempre es poden arranjar amb una formació (poden venir donats per manca de recursos, problemes d'infraestructura, manca de motivació per qüestions laborals o personals,...)

### ***El concepte de necessitat sentida***

L'altra mirada del concepte de necessitat és el que es basa en el problema i que té com a punt de partida els propis agents. Es basa en allò que observen, senten i expressen els protagonistes de l'acció, en aquest cas els docents. És aquella que defineix la necessitat com un problema existent que es pot resoldre i que de vegades està al marge del que prescriptivament s'exigeixi.

És una necessitat que tenen els implicats en la formació i de la qual en són conscients i són capaços d'expressar-la.

Són necessitats que es basen en l'exploració dels problemes que es generen diàriament en el lloc de treball i que incomoden o fins i tot en alguns casos inhabiliten al docent en algunes activitats professionals.

Aquesta mirada considera que per a planificar qualsevol formació cal tenir presents les necessitats sentides dels mateixos agents que participaran de la formació.

Si la formació contempla els problemes plantejats pels mateixos agents i està dissenyada per a oferir respostes als problemes evidenciats la motivació té una major garantia d'èxit.

La formació planificada a través de la detecció basat en aquest concepte de necessitats parteix d'un factor molt positiu i és que assegura la motivació dels participants ja que l'objectiu se centra en resoldre els problemes que els amoïnen.

Les administracions i les institucions, determinen el marc de referència i prescriuen unes funcions determinades pels docents.

És innegable que aquest full de ruta és totalment imprescindible, no obstant hi ha petits inconvenients, problemes o dificultats que només són observables des de la quotidianitat i des del quefer diari.

Els actors principals d'aquesta primera línia són els qui millor poden conèixer i expressar quines són aquestes petites i grans dificultats que fan d'aturador de la seva tasca diària.

Aquest concepte de necessitat parteix d'aquesta perspectiva i també pot tenir diferents orientacions:

- La *necessitat relativa o comparativa*, és la que es produeix fruit de la comparació i que tot i que és igualment expressada no és tant un problema personal sinó que hi és fruit de l'observació del que fa un company o companya o un altre grup.
- La *necessitat analítica*, és la que apareix durant o després de l'anàlisi un cop confrontada tota la informació de que es disposa.
- La *necessitat no expressada*. Hi cap la possibilitat que el docent pugui tenir la necessitat però la desconeix per tant no la pot expressar. En qualsevol cas és important que a través de tècniques diverses aquesta necessitat es pugui visualitzar, identificar i expressar.

Basar la detecció de necessitats només en el concepte del problema pot tenir el seus avantatges però també els seus inconvenients.

Quadre 24. Avantatges i inconvenients de la detecció de necessitats basada en allò que expressen els agents afectats.

<b>AVANTATGES</b>	<b>INCONVENIENTS</b>
. L'acció formativa pot ser més personalitzada i cobreix les necessitats individuals.	. Hi pot haver tantes necessitats com persones i cal prioritzar en accions formatives.
. Ajuda a resoldre els problemes quotidians.	. Es pot donar el cas que les necessitats personals no responguin a les necessitats fruits de l'evolució socials o de la pròpia institució.
. L'acció formativa es pot planificar en base a les expectatives personals o col·lectives.	. Les necessitats detectades poden ser relatives i no respondre a problemes reals.
. Els agents implicats se senten molt motivats per a rebre la formació.	. Pot acabar essent una formació deslligada de la realitat del moment o fruit d'una moda esporàdica.
. Reconeix les necessitats personals i col·lectives.	. Comporta parlar de valors i els valors tenen sempre una visió subjectiva.  . Pressuposa un judici del planificador/a de que existeix solució al problema presentat, ja sigui a través de la formació o a través de respostes més personalitzades.

En un altre bloc de necessitats podem trobar les necessitats prospectives. Les necessitats prospectives són aquelles que emergeixen durant o després del procés formatiu. També poden tenir dues orientacions:

- Té a veure amb les necessitats inicialment inexistents però que es van creant mentre es realitza la formació i que van emergint a nivell extern (Administració, altres territoris, altres països...) i que es preveu que es convertiran en necessitats. Seria una necessitat anticipada.
- Té a veure amb les necessitats inicialment inexistents però que emergeixen de la pròpia formació que s'està realitzant. Qualsevol formació introdueix nous

conceptes, noves idees, noves concepcions que obren mirades, noves línies de treball o noves vies de treball que cal explorar.

Quadre 25. Avantatges i inconvenients de la detecció de necessitats segons dimensions.

	<b>AVANTATGES</b>	<b>INCONVENIENTS</b>
NORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Integra possibles innovacions que mai serien una necessitat per alguns docents.</li> <li>. Impulsa el canvi que permet equiparar-se a altres països.</li> <li>. Intenta reduir les desigualtats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Els docents no la consideren necessària, per tant molts no li ofereixen importància.</li> <li>. Els qui reben la formació no estan motivats per a fer-la ja que no és una prioritat.</li> </ul>
SENTIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>. La motivació per fer la formació és elevada ja que participar-hi pot ajudar a resoldre el problema que tenen.</li> <li>. Cobreixen els problemes reals i existents amb que es troben els docents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pot estar condicionada per la moda o tendència social i/o formativa del moment.</li> <li>. Per sentir-la però no verbalitzar-la.</li> <li>. Pot expressar-la inadequadament.</li> <li>. Els desitjos poden ser contradictoris amb els necessitats normatives.</li> </ul>
D'ACORD AMB LA DEMANDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>. La motivació per fer la formació és elevada encara que només sigui per no desmarcar-se del que fa la majoria o per tenir arguments per estar d'acord o en desacord.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Es realitza una formació que pot no ser efectiva ja que no sempre cobreix unes expectatives inicials o resolt un problema existent.</li> </ul>
COMPARATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Tothom té la mateixa formació.</li> <li>. L'oferta formativa és equitativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. No té en compte les necessitats personals i/o particulars de cada docent o context.</li> </ul>
PROSPECTIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>. És bo que emergeixin noves necessitats, també crea noves expectatives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pot decebre el fet de no concloure mai cap circuit. Tot forma part d'una espiral.</li> </ul>

### **La detecció de necessitats en el pas del temps**

Els inicis de la detecció de necessitats estava centrada en la perspectiva de la discrepància. En poc temps, ha anat evolucionant adreçant-se cap a la perspectiva de la necessitat com a problema. Un dels factors més evidents d'aquesta evolució és la incorporació de les veus dels implicats en la formació.

Un altre dels factors determinants de la seva evolució ha estat el punt de partida. En els seus inicis la detecció de necessitats estava totalment centrada en l'observació de la carència més que en el problema i no considerava imprescindible el punt de vista de l'afectat. L'accent de la detecció estava més focalitzat en el disseny de la formació que en reconèixer allò que calia observar abans de planificar per assegurar el contingut formatiu.



L'evolució que ha anat mantenint la detecció de necessitats ha anat del més general al més particular i ha passat de considerar la institució com a primera font d'informació a considerar-ne als implicats.

En el quadre següent es poden comparar alguns dels canvis fruits d'aquesta evolució.

Quadre 26. La detecció de necessitats en el temps.

<b>PASSAT</b>	<b>PRESENT</b>
. Detecció de les necessitats orientades a tasques concretes.	. Detecció de les necessitats en relació competències observades des de la complexitat, orientades als processos.
. Analitzats des de la carència.	. Analitzades des dels problemes.
. No es contempla la participació dels agents implicats.	. La participació dels agents implicats és la peça clau de la detecció.
. L'accent estava centrat en el disseny metodològic de la formació més que en reconèixer les necessitats.	. L'accent es centra en l'aplicació de la detecció.

Un dels factors que han fet introduir aquests canvis en el procés de detecció de les necessitats és el de tenir present a les persones des d'una perspectiva integral, professionals que en la seva feina no només involucren els seus coneixements sinó que també involucren el sentiments, les emocions, les prioritats personals, etc.

Tota planificació formativa va adreçada a les persones i aquestes no únicament es poden observar des d'una perspectiva intel·lectual o acadèmica obviant les seves necessitats emotives o les seves vivències personals en el lloc de treball.

Cal tenir present que el context influeix directament en la percepció que tenen les persones i que aquest ve determinat per múltiples factors que no sempre són prioritàries en les necessitats formatives.

### ***Detecció de necessitats en la recerca***

Fins al moment he exposat quin és el concepte de necessitat i com es pot interpretar segons la perspectiva i orientació que se li atorgui.

En aquest apartat exposaré què és la detecció i com es pot portar a terme i com ho he fet en la recerca.

Per a fer la detecció de necessitats he utilitzat ambdues perspectives: la basada en la discrepància i la basada en el problema.

Dins de la perspectiva de necessitat basat en la discrepància la que té una orientació apreciativa i en la perspectiva de la necessitat com a problema, la orientació sentida pels propis agents, en el cas de la recerca les dels docents universitaris.

### **La detecció de necessitats a través d'ambdues perspectives: prescriptiva i sentida**

Si la detecció té presents ambdues mirades, l'anàlisi manté cert equilibri entre el que determinen les necessitats que percep la institució, dins el marc normatiu i/o prescriptiu i les necessitats sentides i expressades pels agents receptors de la formació: els docents.

Des d'aquest equilibri ens serà més fàcil comprendre l'organització i els canvis que precisa i que pot executar. Canvis poden anar en dues línies:

- Els que es requereixen perquè la institució millori.
- Els que addueixen es raons personals que faran que els agents obtinguin allò que necessiten per millorar les seves pràctiques i consegüentment perquè la institució aconsegueixi les finalitats proposades.

L'equilibri entre ambdues es proporcionarà una visió holística de la situació permetent així un anàlisi més complert.

## ***Anàlisi de les necessitats***

El pas següent a la detecció de necessitats és l'anàlisi de les mateixes. Cal considerar la diferència que hi ha entre la detecció de les necessitats i el seu anàlisi.

Durant el procés de detecció l'objectiu és identificar quins són els problemes o carències que tenen tant la institució com els agents participants, segons el concepte pel qual s'opti com a punt de partida o de la comparativa entre els dos conceptes si s'opten com a vàlids ambdós conceptes exposats.

L'anàlisi ha de servir tant per separar els problemes que poden ser atesos a través de la planificació de la formació com també per intentar identificar les possibles causes que provoquen les dificultats o problemes. Cal tenir present a l'hora de fer l'anàlisi és que hi ha problemes que es poden resoldre a través de la formació i que n'hi ha que no.

El pla de formació s'elaborarà en base a les necessitats que si tenen respostes.

Seguint amb l'esquema de detecció i anàlisi presentat per McGehee i Thayer (1961) i Goldstein (1986, 1993) en l'anàlisi cal tenir presents tres nivells:

- El nivell institucional.
- El de les tasques que exerceix el docent.
- El nivell de la formació.

El primer nivell d'anàlisi és l'organitzacional, és a dir el nivell que ens ha de proporcionar informació sobre on i quan s'ha de portar a terme la formació. Per tant ens cal un anàlisi acurat de la institució per tal de conèixer : quina és la seva missió, funcionament i funció donades les demandes i la realitat social en la que es desenvolupa. Caldrà saber també quin és el retrat de l'escenari en el qual està vivint la institució (la societat del moment). Quines són les necessitats de la institució per mantenir-se inclosa dins l'evolució social que es mou a nivell internacional.

El segon nivell d'anàlisi es refereix a les intervencions que han de dur a terme els agents que conformen la institució, en aquest cas els docents. Quines són o haurien de ser les seves funcions, quines són les seves fortaleses i debilitats front aquestes funcions i quines competències tenen o haurien de tenir per donar resposta a les demandes socials i de la institució. Quines són les seves necessitats i què tenen a veure aquestes necessitats amb les que proposa la institució o amb les que copsen el seu quefer diari.

Aquest és el propòsit de la recerca: conèixer de primera mà quines són les necessitats sentides pels docents.

Per tal de poder analitzar les dificultats que té el docent en la seva tasca caldrà tenir una visió més amplia, reconeixent no només les activitats que realitza dins la institució, les diferents possibilitats que té de portar-les a terme, les condicions personals i professionals que acompanyen les seves funcions i les particularitats del context que poden supeditar alguns dels problemes emergents.

Aquests aspectes han estat contemplats en l'elaboració dels instruments de recollida de dades.

En el tercer nivell, el de la formació, hi situem tot allò que necessiten obtenir els agents a través d'una formació de manera general. L'anàlisi ha de permetre les concrecions per determinar qui ha de rebre la formació i com ha de ser: model i modalitats.

Com assenyala el mateix Goldstein (1993), durant el procés d'anàlisi cal diferenciar els problemes que precisen d'un ajut extern dels que es poden resoldre de manera individual. Els qui precisen d'un ajut extern i no responen únicament a una individualitat són els qui serien fruit d'un pla de formació.

Autors com Wilf Ratzburg<sup>1</sup> apunten altres factors a tenir presents en l'anàlisi, i que són les necessitats prospectives que és possible preveure que emergiran fruit de la formació implementada.

---

<sup>1</sup>[http://www.agroasesorclm.com/files/pdf/biblioteca\\_virtual/Necesidades\\_formativas/guia\\_de\\_evaluacion\\_de\\_necesidades\\_formativas.pdf](http://www.agroasesorclm.com/files/pdf/biblioteca_virtual/Necesidades_formativas/guia_de_evaluacion_de_necesidades_formativas.pdf) (consulta 20/5/2011)