

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada

**El desenvolupament professional del
professor universitari com a docent**

Mònica Feixas i Condom

Tesi doctoral dirigida pel doctor Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, juny 2002

La docència a l'educació superior és una matèria molt complicada. Porta molts anys de pràctica aprendre a fer-ho bé i, fins i tot aleshores, hom no n'ha après prou. El que tenim clar és que ningú comença ensenyant bé, però la bona docència es desenvolupa amb el temps i per tant ensenyar bé es pot aprendre.

Ramsden (1993)

Vull mostrar la meva gratitud més sincera a les persones que han estat al costat meu, aconsellant-me i animant-me en tot moment, i que han fet possible el desenvolupament de la present tesi doctoral.

En primer lloc, a tota la família, sempre tan propera i disposada, per la seva gran ajuda i suport; a tots els dedico aquest treball, en especial a les àvies Carme i Elisabeth, a la Maribel i sobretot a en Pol pel seu amor, comprensió i companyia i a la Lia per tota la il·lusió, felicitat i alegria que m'ha transmès.

A un grup íntim d'amigues i amics, professores i professors, als membres del grup CCUC que m'han alenat constantment paraules d'ànim i fet bons suggeriments respecte d'aspectes teòrics i procedimentals de la tesi.

També al Josep M., la Montse, la Cristina i la Judit que m'han ajudat a impulsar diferents aspectes del treball.

A tots els professors i professores que han col·laborat en la validació del constructe teòric i de l'instrument, les seves opinions i els seus consells han contribuït a reconduir alguns aspectes importants de la fonamentació del model. També als directors i directores, secretaris i secretàries dels departaments de la UAB i de la UPC, que han col·laborat gestionant la distribució dels qüestionaris, i a tots els professors i professores que han contestat les meves preguntes, tant del qüestionari com de les entrevistes.

Al doctor Graham P. Gibbs, del Centre for Higher Education Practice de la Open University del Regne Unit per compartir amb mi les seves lliçons i la seva experiència.

A l'equip de l'ICE de la UPC, en especial al sotsdirector i director de l'ICE durant la realització de l'estudi, concretament al doctor Miguel Valero pel seu estímul constant al llarg del treball i al doctor Xavier Barà per recolzar el projecte. També al responsable del PSIDU de la UAB, el doctor Santiago Guerrero, i la vicerectora d'Ordenació Acadèmica i de Qualitat Universitària de la UAB, la doctora M. Lluïsa Hernanz, per avalar la recerca.

I, finalment, al doctor Joaquín Gairín, director de l'ICE de la UAB, director de tesi, amic i conseller, pel seu suport incondicional a tot arreu i tothora.

INDEX GENERAL

I. INTRODUCCIÓ	13
II. PLANIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ	18
JUSTIFICACIÓ	19
OBJECTIUS	26
PLA DE TREBALL	29
III. MARC TEÒRIC	32
1 CONTEXT DE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA	33
1.1. El context social, polític i acadèmic del treball del professor universitari	35
1.1.1. <i>Les funcions del professor universitari</i>	35
1.1.2. <i>El context canviant del treball del professor universitari</i>	43
1.1.3. <i>L'autonomia de la universitat i del professorat</i>	45
1.1.4. <i>L'entorn europeu de la Declaració de Bolonya i Conferència de Praga</i>	47
1.1.5. <i>L'augment de l'oferta acadèmica</i>	48
1.1.6. <i>La diversitat dels estudiants</i>	52
1.1.7. <i>Un nou entorn d'aprenentatge</i>	56
1.2. Perspectives i concepcions docents del professor universitari	58
1.2.1. <i>Àmbits del canvi de cultura docent</i>	58
1.2.2. <i>Especificitat de la docència universitària</i>	60
1.2.3. <i>Relació entre l'estil docent i la bona docència universitària</i>	65
1.2.4. <i>El perfil docent del professor universitari</i>	68
1.2.5. <i>Diferents enfocaments per comprendre l'ensenyament a la universitat</i>	72
1.2.6. <i>Diferents enfocaments per entendre l'aprenentatge a la universitat</i>	83
1.2.7. <i>Les concepcions sobre docència dels professors universitaris</i>	93
1.3. Síntesi del capítol	100
2 DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI	103
2.1. Conceptualització del desenvolupament docent del professor universitari	104
2.1.1. <i>Aproximació al concepte de desenvolupament</i>	104
2.1.2. <i>Aproximació al concepte de desenvolupament professional del docent</i>	108
2.1.3. <i>Etapes i transicions en el desenvolupament docent del professor universitari</i>	112
2.1.4. <i>Desenvolupament docent i canvi</i>	115
2.1.5. <i>Desenvolupament docent i bona docència</i>	123

2.2.	Condicionaments del desenvolupament docent del professor universitari	128
2.2.1.	<i>Condicionaments de tipus personal</i>	130
2.2.2.	<i>Condicionaments de tipus contextual</i>	139
2.2.3.	<i>Condicionaments de tipus social</i>	149
2.2.4.	<i>Factors limitadors del desenvolupament professional</i>	151
2.3.	Síntesi del capítol	155
3	TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI	156
3.1.	Teories sobre l'edat o els cicles vitals dels adults	160
3.1.1.	<i>Els cicles del desenvolupament adult de Levinson</i>	160
3.1.2.	<i>Els estadis de l'edat adulta de Krupp</i>	162
3.1.3.	<i>Teoria del desenvolupament psicosocial d'Erikson</i>	163
3.2.	Teories sobre l'aprenentatge adult	166
3.2.1.	<i>Estils d'aprenentatge adult</i>	168
3.2.2.	<i>La teoria de l'andragogia de Knowles</i>	172
3.3.	Teories sobre l'aprenentatge del professor	174
3.3.1.	<i>Característiques principals del coneixement del professor</i>	175
3.3.2.	<i>Diferències entre el coneixement de professors novells i professors experts</i>	181
3.4.	Teories sobre els estadis de desenvolupament cognitiu	185
3.4.1.	<i>Desenvolupament intel·lectual</i>	186
3.4.2.	<i>Desenvolupament moral</i>	192
3.4.3.	<i>Desenvolupament del jo</i>	194
3.4.4.	<i>Desenvolupament interpersonal</i>	196
3.5.	Teories sobre el desenvolupament de la carrera del docent no universitari	198
3.5.1.	<i>El desenvolupament de la carrera docent de Burden</i>	199
3.5.2.	<i>El desenvolupament de la carrera docent de Christensen</i>	201
3.5.3.	<i>El desenvolupament de la carrera docent de Sikes</i>	202
3.5.4.	<i>El desenvolupament de la carrera docent de Huberman</i>	206
3.5.5.	<i>El desenvolupament pedagògic del professor de Barnes</i>	210
3.5.6.	<i>El desenvolupament de la comprensió pedagògica dels professors en formació de Lawrence</i>	214
3.6.	El model integrador de Leithwood	216
3.7.	Teories sobre les preocupacions del professorat	221
3.8.	Teories sobre el desenvolupament professional del professor universitari com a docent	224
3.8.1.	<i>El model de desenvolupament del professorat universitari de P. Kugel</i>	224
3.8.2.	<i>El model de la vitalitat del professor universitari de P. Kalivoda</i>	228

3.8.3.	<i>El model de desenvolupament del professorat novell universitari de J.D. Nyquist i J. Sprague</i>	229
3.8.4.	<i>El model de desenvolupament de D.L. Robertson</i>	233
3.9.	Critiques a les teories del desenvolupament	238
3.10.	Principis del desenvolupament pedagògic del docent universitari	241
3.11.	Síntesi del capítol	244
4	MODELS I PROGRAMES DE FORMACIÓ I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI	248
4.1.	Panorama general de la formació i del desenvolupament professional del professorat universitari	249
4.1.1.	<i>Marc legal de la formació i desenvolupament professional del professorat universitari</i>	249
4.1.2.	<i>Conceptes i tipologies de formació i desenvolupament professional del professorat universitari</i>	250
4.1.3.	<i>Formació o desenvolupament professional?</i>	253
4.1.4.	<i>Enfocaments en el desenvolupament professional del professorat universitari</i>	256
4.1.5.	<i>Justificació de la formació psicopedagògica del professorat universitari</i>	261
4.1.6.	<i>Resistències a la formació inicial i permanent del professorat universitari</i>	263
4.1.7.	<i>L'especialista en formació del professorat universitari</i>	265
4.2.	El professor novell	269
4.2.1.	<i>La socialització del professor novell</i>	270
4.2.2.	<i>La construcció de la identitat professional docent</i>	273
4.2.3.	<i>Estudis sobre la problemàtica del professor novell universitari</i>	275
4.2.4.	<i>El rol dels departaments</i>	280
4.3.	El desenvolupament professional: models i tendències	283
4.3.1.	<i>Justificació dels programes d'iniciació a la docència</i>	283
4.3.2.	<i>Caracterització de programes de formació inicial</i>	287
4.3.3.	<i>Experiències internacionals i estatals de formació inicial</i>	293
4.3.4.	<i>El professor mentor</i>	301
4.3.5.	<i>Formació contínua del professorat universitari</i>	303
4.3.6.	<i>Impacte de la formació en la docència universitària</i>	308
4.4.	Síntesi del capítol: Implicacions pel que fa al desenvolupament professional del professor universitari	311
4.4.1.	<i>Com ha de ser un programa de desenvolupament professional del docent a la universitat?</i>	311
4.4.2.	<i>La formació en funció de les etapes de la carrera docent</i>	315

IV. MARC PRÀCTIC	321
1 DISSENY I INSTRUMENTALITZACIÓ DE L'ESTUDI DE CAMP	322
1.1. Disseny de l'estudi de camp	323
1.2. Instrumentalització	329
1.2.1. <i>El procés de recollida de dades</i>	329
1.2.2. <i>Instruments per estudiar el desenvolupament del docent</i>	332
1.2.3. <i>Presentació dels instruments utilitzats</i>	335
1.3. Població i subjectes de la mostra	337
1.3.1. <i>Determinació de la mostra del qüestionari</i>	337
1.3.2. <i>Determinació de la mostra de les entrevistes</i>	340
1.4. Tractament de la informació	344
1.4.1. <i>Tractament estadístic de la informació</i>	344
1.4.2. <i>Descripció dels documents</i>	348
2 DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI DE CAMP	355
2.1. El procés de construcció i validació del qüestionari	356
2.1.1. <i>El procés de construcció del qüestionari</i>	357
2.1.2. <i>El procés de validació del constructe teòric</i>	359
2.1.3. <i>Descripció del qüestionari de l'estudi pilot</i>	373
2.1.4. <i>Resultat de l'estudi pilot</i>	378
2.1.5. <i>Descripció del qüestionari definitiu</i>	378
2.1.6. <i>Categorització de les preguntes obertes del qüestionari</i>	383
2.2. El procés d'anàlisi de les entrevistes i dels documents	404
2.2.1. <i>Desenvolupament de les entrevistes</i>	405
2.2.2. <i>Anàlisi de les entrevistes</i>	406
2.2.3. <i>Anàlisi dels documents</i>	407
2.3. Incidències en l'aplicació dels instruments	409
3 RESULTATS DE L'ESTUDI DE CAMP	411
3.1. Anàlisi descriptiva i inferencial dels resultats del qüestionari	412
3.1.1. <i>Anàlisi de fiabilitat</i>	412
3.1.2. <i>Estudi de la mostra: dades personals i professionals dels professors</i>	412
3.1.3. <i>Respostes dels professors als factors teòrics i pràctics</i>	423
3.1.4. <i>Anàlisi estadístic</i>	440
3.2. Anàlisi descriptiva dels resultats de les entrevistes	466
3.2.1. <i>Sobre les concepcions docents</i>	466
3.2.2. <i>Sobre la carrera docent</i>	470
3.2.3. <i>Sobre la formació del professor universitari</i>	479

3.3. Anàlisi dels documents	483
3.3.1. <i>Sobre la docència</i>	484
3.3.2. <i>Sobre la carrera docent</i>	489
3.3.3. <i>Sobre la formació del professorat universitari</i>	496
V. REFLEXIONS FINALS	503
1 CONCLUSIONS I PROPOSTES D'INTERVENCIÓ	504
1.1. Conclusions	505
1.1.1. <i>Conclusions generals</i>	505
1.1.2. <i>Conclusions específiques</i>	511
1.2. Propostes d'intervenció	523
1.2.1. <i>Propostes d'intervenció des de la universitat</i>	523
1.2.2. <i>Propostes d'intervenció des dels centres</i>	524
1.2.3. <i>Propostes d'intervenció des dels departaments, unitats i àrees de coneixement</i>	525
2 LIMITACIONS I SUGGERIMENTS	526
2.1. Limitacions de la recerca	527
2.2. Suggestiments per a futures recerques	529
2.2.1. <i>Qüestionari perfeccionat</i>	532
VI. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	534

ÍNDIX DE QUADRES, FIGURES I GRÀFIQUES

INDEX DE QUADRES

Quadre 1-1. Temporització de la investigació.....	31
---------------------------------------------------	----

INDEX DE FIGURES

Marc Teòric:

Figura 1-1. Rol del professor (Lázaro, 1997).....	40
Figura 1-2. Model d'entorn actual i model basat en l'estudiant (Oblinger i Rush, 1997).....	56
Figura 1-3. Un model d'ensenyament a l'educació superior (Ramsden, 1993).....	80
Figura 1-4. L'estructura lògica de les perspectives d'aprenentatge (Ramsden, 1993).....	87
Figura 1-5. Context d'aprenentatge de l'estudiant (Ramsden, 1993).....	89
Figura 2-1. Un model de desenvolupament docent (Bell i Gilbert, 1996/1999).....	111
Figura 2-2. Model de canvi del professor (Guskey, 1986; a Marcelo, 1996).....	119
Figura 2-3. Dimensions del cicle vital i professional dels docents de Burke (a Oja, 1989).....	128
Figura 2-4. Dues dimensions de l'avaluació a l'ensenyament superior (Ramsden, 1993).....	149
Figura 3-1. El cicle de la vida dels professors: un model ideal (Huberman et al., 2000).....	209
Figura 3-2. Dimensions i estadis del desenvolupament docent de Leithwood.....	217

INDEX DE TAULES

Marc Teòric:

Taula 1-1. Pla de treball.....	31
Taula 1-1. Característiques dels models d'universitat (Sarramona et al., 1999).....	37
Taula 1-2. Educació tradicional vs requisits del lloc de treball (Oblinger i Rush, 1997).....	45
Taula 1-3. Alguns compromisos vers l'assumpció d'una declaració de missió.....	50
Taula 1-4. Impacte de les TIC a la universitat (Feixas, Marquès i Tomàs, 1999).....	52
Taula 1-5. Àmbits del canvi de cultura en la docència universitària (Feixas, Armengol i Tomàs, 1999).....	59
Taula 1-6. Dimensions de l'estil facilitador de l'aprenentatge dels estudiants (adaptat per Ferrer i Laffitte, 1994).....	82
Taula 1-7. Concepcions de la docència (Prosser et al., 1994).....	95
Taula 1-8. Resultats d'investigacions sobre concepcions de la docència (adaptat de Murray i McDonald, 1997).....	98
Taula 2-1. Aspectes docents que poden conduir a enfocaments superficials (Biggs, 2000).....	145
Taula 3-1. Teories sobre el desenvolupament docent del professor.....	158
Taula 3-2. Diferències entre les teories de l'edat adulta i les teories del desenvolupament cognitiu (Oja i Pine, 1983).....	166

Taula 3-3. Diferències individuals en l'aprenentatge adult (Fernández Cruz, 1999)	167
Taula 3-4. Estils d'aprenentatge adult (Fernández Cruz, 1999).....	170
Taula 3-5. Models d'estil d'aprenentatge (Tennant, a Fernández Cruz, 1999)	171
Taula 3-6. Esquema de les teories sobre els estadis de desenvolupament cognitiu.....	186
Taula 3-7. Estadis de desenvolupament dels professors (Barnes, 1992).....	214
Taula 3-8. Nivells de desenvolupament de la comprensió pedagògica (Lawrence, 1992, a Marcelo, 1996).	215
Taula 3-9. Etapes de preocupacions sobre la innovació (Louks-Horsley i Stiegelbauer, 1991).	222
Taula 3-10. Fases del desenvolupament del professor universitari de Kugel (1993)	227
Taula 3-11. Estadis i transicions del model de desenvolupament de J.D. Nyquist i J. Sprague (1998).....	232
Taula 3-12. Teoria de desenvolupament del professor universitari de D.L. Robertson (1999).....	237
Taula 3-13. Aproximació al desenvolupament personal del professor (a partir d'Oja, 1989).....	245
Taula 4-1: Activitats i rols de l'especialista en formació del professorat universitari (adaptat de Castle, 1993).....	266
Taula 4-2: Coneixements i destreses de l'especialista en formació del professorat universitari (adaptat de Castle, 1993).....	267
Taula 4-3. Dinàmiques d'identitat per afavorir la formació (Barbier, 1996; Fernández Cruz, 1999)	275
Taula 4-4. Problemàtiques del professorat novell universitari	280
Taula 4-5. Objectius de programes de formació inicial (Sarramona et al., 1999).....	285
Taula 4-6. Classificació dels programes de formació del professorat novell universitari (adaptat de Gibbs, 1996a)	288
Taula 4-7. Classificació dels programes de formació contínua del professor universitari	305
Taula 4-8. Dinàmica dels grups d'aprenentatge (Fernández Cruz, 1999).....	315

Marc Pràctic:

Taula 1-1. Característiques dels paradigmes d'investigació (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1997:44).....	324
Taula 1-2. Criteris i reflexions al voltant de l'elecció de la mostra del qüestionari.....	337
Taula 1-3. Mostra de departaments universitaris de la UAB i la UPC	339
Taula 1-4. Mostra seleccionada de professorat entrevistat.....	341
Taula 1-5. Determinació de la mostra de professors a entrevistar	343
Taula 2-1. Estadis i dimensions del qüestionari: primera aproximació.....	359
Taula 2-2. Estadis i dimensions del qüestionari: segona aproximació.....	363
Taula 2-3. Orientació docent del professor universitari.....	372
Taula 2-4. Preguntes de l'entrevista	405
Taula 2-5. Graella per a l'anàlisi de les entrevistes	407
Taula 2-6. Graella per a l'anàlisi dels documents.....	408

Taula 3-1: Percentatge de qüestionaris enviats i contestats per universitats i departaments.....	413
Taula 3-2: Mitjanes de cada ítem	424
Taula 3-3 Puntuació mitjana de cada departament.....	449
Taula 3-4. Puntuació mitjana de cada dimensió	453
Taula 3-5. Relació de tots tres factors a partir de la segona anàlisi factorial realitzada.....	458
Taula 3-6. Taula de contingència dels conglomerats segons el gènere.....	463
Taula 3-7. Àmbits de l'entrevista.....	466
Taula 2-1. Qüestionari perfeccionat.....	533

INDEX DE GRÀFIQUES

Marc Pràctic:

Gràfica 3-1. Distribució segons edat	414
Gràfica 3-2. Distribució segons titulació.....	414
Gràfica 3-3. Distribució segons la categoria professional.....	415
Gràfica 3-4. Distribució segons àrees de coneixement on imparteixen docència.....	415
Gràfica 3-5. Distribució segons el nombre d'anys d'experiència.....	416
Gràfica 3-6. Distribució segons formació inicial.....	417
Gràfica 3-7. Distribució segons formació permanent.....	417
Gràfica 3-8. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de l'edat	418
Gràfica 3-9. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció del gènere.....	419
Gràfica 3-10. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de la categoria professional.....	419
Gràfica 3-11. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de la titulació.....	420
Gràfica 3-12. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de l'àrea de coneixement.....	421
Gràfica 3-13. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció dels anys d'experiència docent a la universitat.....	421
Gràfica 3-14. Percentatge destinat a la docència, recerca i gestió en funció de la universitat.....	422
Gràfica 3-15. Distribució segons el nombre d'estudiants matriculats	423
Gràfica 3-16. Puntuacions dels estadis per departaments.....	450

ÍNDIX D'ANNEXES

- Annex 1.** Estadis del desenvolupament psicosocial d'Erikson
- Annex 2.** Estadis del desenvolupament intel·lectual de Piaget
- Annex 3.** Estadis del desenvolupament dels estudiants universitaris de Perry
- Annex 4.** Maneres de conèixer de les dones de Belenky
- Annex 5.** Model de desenvolupament cognitiu de King i Kitchener
- Annex 6.** Estadis del desenvolupament moral de Kohlberg
- Annex 7.** Estadis del desenvolupament del jo de Loevinger
- Annex 8.** Carta del Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i Qualitat Universitària i del responsable del PSIDU de la UAB als directors i directores dels departaments seleccionats
- Annex 9.** Carta del Director de l'ICE de la UPC als directors/es dels departaments seleccionats
- Annex 10.** Primera validació del marc teòric (Professor Graham P. Gibbs)
- Annex 11.** Segona validació del marc teòric
- Annex 12.** Approaches to Teaching Inventory (ATI) de Prosser i Trigwell (1999)
- Annex 13.** Ítems del qüestionari pilot o pretest
- Annex 14.** Qüestionari pilot
- Annex 15.** Anàlisi de fiabilitat del pretest
- Annex 16.** Qüestionari d'Orientació Pedagògica del Professor Universitari (QODPU)
- Annex 17.** Exemple de transcripció *verbatim* d'entrevista
- Annex 18.** Anàlisi de fiabilitat del qüestionari definitiu
- Annex 19.** Resultats globals per preguntes obertes
- Annex 20.** Anàlisi de Variàncies en funció de les variables de l'estudi
- Annex 21.** Correlacions de Pearson
- Annex 22.** Anàlisi de variàncies en funció dels estadis de l'estudi
- Annex 23.** Anàlisi de variàncies en funció de les dimensions de l'estudi
- Annex 24.** Anàlisi de variàncies en funció de les preguntes obertes (sobre experiència docent)
- Annex 25.** Anàlisi de variàncies en funció de les preguntes obertes (sobre formació inicial i proporció de temps docència)
- Annex 26.** Anàlisi de variàncies en funció de les preguntes obertes (sobre proporció de temps recerca i gestió)
- Annex 27.** Anàlisi de variàncies en funció de les preguntes obertes (sobre assignatura i cicle)
- Annex 28.** Anàlisi de variàncies en funció de les preguntes obertes (sobre número d'estudiants i conglomerat-estadis)
- Annex 29.** Anàlisi factorial
- Annex 30.** Anàlisi de conglomerats
- Annex 31.** Buidat d'entrevistes
- Annex 32.** Buidat de documents

I. INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓ

A finals dels anys 80, alguns investigadors començaren a centrar l'atenció en les teories del desenvolupament cognitiu, moral, del jo (Oja, 1989/1991; Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall, 1997), les teories del desenvolupament adult (Oja, 1989/1991), les teories sobre les preocupacions dels docents (Loucks-Horsley i Stiegelbauer, 1991), les teories sobre l'aprenentatge del professor (Putnam i Borko, 2000) i les teories del desenvolupament de la carrera docent (Burden, 1982; Christensen, 1983; Barnes, 1992; Sikes, 1992; Huberman, 2000) per conèixer el procés de desenvolupament professionalment del docent. Aquestes teories s'han incorporat a alguns estudis de l'Estat espanyol (Marcelo, 1994a; González Sanmamed, 1995; Fernández Cruz, 1999) a fi de comprendre millor com és desenvolupa el professor a l'ensenyament obligatori.

Però la literatura sobre la naturalesa dels canvis que tenen lloc en els professors universitaris i en la seva docència al llarg de la seva trajectòria professional ha estat molt més limitada. Fins ara, la majoria s'ha dedicat a estudiar l'inici de la carrera del docent, és a dir, les **característiques cognitives i emocionals** dels professors novells (Nyquist i Sprague, 1998) i els **problemes** a l'inici de la docència (Marcelo et al., 1991; Cruz Tomé, 1999b; Colén et al., 2000; Feixas 2000). Només unes quantes han estudiat el **desenvolupament pedagògic** dels professors universitaris (Ramsden, 1992; Kugel, 1993; Kalivoda et al., 1994; Robertson, 1999) i les **concepcions subjacents** a la seva docència (Murray i McDonald, 1997, Prosser i Trigwell, 1999). L'anàlisi d'aquestes darreres ha permès als investigadors desenvolupar teories sobre les fases o etapes de desenvolupament del professor com a docent.

La majoria de les teories sobre desenvolupament són descriptives, arriben a esbossar fases del desenvolupament a partir de la informació obtinguda d'entrevistes, observacions o converses informals. La recerca, o bé és sectorial o, si és longitudinal, corre el risc de fer generalitzacions amb una mostra reduïda (per exemple una universitat). A vegades la recerca també és un tant confusa perquè els conceptes d'edat, gènere, context, fase, concepcions i experiència es barregen. A més de la confusió sobre les etapes del desenvolupament de la carrera dels professors universitaris, no hi ha hagut una investigació experimental centrada en una qüestió molt important com és conèixer com es dona aquest creixement, perquè no tots els docents passen pels mateixos estadis ni amb els mateixos nivells d'impacte.

Així, des d'aquests plantejaments té sentit l'estudi que realitzem. Serveix per delimitar els aspectes bàsics i diferencials del desenvolupament docent del professor universitari, proposar quins serien els elements potenciadors del desenvolupament docent en consonància amb les exigències que planteja la visió constructivista de l'aprenentatge i, finalment, proposar algunes idees que puguin generar aquest canvi.

L'estructura del present estudi inclou quatre grans blocs diferenciats. El **primer bloc** explica com s'ha planificat la recerca. La *introducció* i *justificació* presenten les raons per les quals s'ha decidit endegar aquesta investigació, s'estableixen els *objectius generals i específics* i el *pla de treball* a seguir.

El **segon bloc** revisa, analitza i resumeix la principal literatura sobre l'objecte d'estudi de la investigació. Els principals temes i conceptes del marc teòric s'il·lustren en el quadre que apareix al final d'aquest apartat.

En particular el marc teòric consta de quatre capítols:

- En el primer capítol, titulat “**Context de la docència universitària**”, es descriuen les principals característiques de l'entorn sociocultural, polític i acadèmic del treball del professor universitari i s'examinen els nous canvis que haurà d'afrontar el professorat en l'àmbit de la docència. Aquests passen per ajustar el seu ensenyament a la nova societat de l'aprenentatge, a les noves tendències europees pel que fa a l'homologació d'estudis (declaració de Bolonya, Salamanca i Praga), la diversitat d'estudiants, la incursió de les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) i el consegüent augment d'oferta acadèmica d'altres universitats, principalment estrangeres, amb una àmplia i captivant oferta d'estudis de primer, segon o tercer cicle; presencials, semipresencials o a distància; interdisciplinaris i interuniversitaris.

La universitat no pot ignorar aquests canvis; si vol esdevenir competitiva ha d'avançar-se a les tendències oferint qualitat tant en la recerca com en la docència i la gestió dels serveis. La inclinació que pren la recerca en docència universitària parteix de la perspectiva que aquesta ha de procurar aprenentatges significatius en els estudiants i que això s'aconsegueix quan aquests canvien i desenvolupen concepcions pròpies sobre la matèria. Però els estudis que han relacionat la docència de qualitat amb els resultats d'aprenentatge dels estudiants s'han dedicat principalment a analitzar les estratègies de la pràctica educativa dels professors, i pocs s'han centrat a estudiar les concepcions o teories implícites dels docents respecte de per què porten a terme dites estratègies i no d'altres. A la segona part del capítol intentem analitzar els principals enfocaments d'ensenyament i aprenentatge i les concepcions docents dels professors universitaris.

- En el segon capítol “**Desenvolupament professional del professor universitari**” es presenta què entenem per desenvolupament docent i quins factors l'influeixen. Ens serveix per explicar el desenvolupament professional del docent, el significat de les etapes i transicions en el desenvolupament docent i la relació existent entre desenvolupament, canvi i bona docència. Tanmateix pretén aprofundir en els factors que afavoreixen el desenvolupament del professor universitari com a docent i els que el limiten. Aquesta qüestió, poc resolta a l'ensenyament universitari, no deixa de ser transcendental i essencial per conèixer on cal incidir a l'hora de dissenyar i desenvolupar programes de formació.
- Esbrinar quin és el model de desenvolupament docent més adient a les característiques del nostre professorat passa per estudiar les principals teories del desenvolupament docent. Així, el tercer capítol ofereix una àmplia perspectiva de les “**Teories sobre el desenvolupament professional del professor universitari**”: teories sobre l'edat i el cicle vital de les persones adultes, teories del desenvolupament cognitiu, moral i del jo dels professors, teories sobre l'aprenentatge dels adults i dels professors, teories del desenvolupament de la carrera docent i teories del desenvolupament pedagògic. Totes elles proporcionen una informació imprescindible per explicar i comprendre millor les necessitats, interessos,

preocupacions, expectatives dels professors en els diferents moments de la seva trajectòria professional.

- Una vegada hem conegut com es desenvolupa el professor i quins elements l'afavoreixen, el quart capítol del marc teòric "**Models i programes de formació i desenvolupament professional del professor universitari**" exposa els principals enfocaments sobre el desenvolupament professional que ens ajudaran a especificar quina formació inicial i contínua ha de ser la més adient per perfeccionar la docència del professorat en funció de les etapes de la carrera docent, fent un especial èmfasi a l'etapa d'iniciació a la docència.

Feta la revisió de la bibliografia més important, el **tercer bloc** conté l'estudi empíric de la recerca. El primer capítol anomenat "**Disseny i instrumentalització de l'estudi de camp**" concreta el disseny de l'estudi de camp, la instrumentalització i la mostra i les seves principals característiques. El segueix el capítol sobre el "**Desenvolupament de l'estudi de camp**" on s'explica el procés de construcció i validació dels instruments i les incidències derivades de la seva aplicació. El darrer capítol d'aquest bloc, titulat "**Resultats de l'estudi de camp**", presenta el conjunt de dades obtingudes després del tractament de la informació les quals ens permetran comprovar si s'han assolit els objectius de la recerca.

Finalment, en el **darrer bloc** de la investigació, es formulen unes conclusions generals i específiques que sintetitzen aquells aspectes més importants explorats a través de la recerca. Tanmateix s'apunten unes propostes d'intervenció, es mostren les limitacions de l'estudi i es fan uns suggeriments respecte de futures línies d'investigació que es puguin obrir arran de la mateixa.

Més enllà de l'estructura esmentada, aquesta investigació suposa implícitament una reivindicació de la importància de centrar la docència en els aprenentatges dels estudiants i el reconeixement de la formació del professor com a referent obligat per fomentar el canvi i la millora. Esperem que els resultats de la mateixa contribueixin a un debat fructífer sobre la professionalització de la docència a la universitat.

CULTURA UNIVERSITÀRIA

POLÍTICA INSTITUCIONAL

SELECCIÓ I PROMOCIÓ
FORMACIÓ
AVALUACIÓ

FUNCIONS DEL PROFESSOR

RECERCA

DOCÈNCIA

GESTIÓ

CULTURA DOCENT

CONTEXT SOCIOPOLÍTIC I ACADÈMIC
ESTATAL I INTERNACIONAL

CONDICIONAMENTS
SOCIALS
CONTEXTUALS
PROFESSIONALS
PERSONALS

DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI COM A DOCENT
APRENENTATGES DELS ESTUDIANTS

MODELS I PROGRAMES DE FORMACIÓ I DESENVOLUPAMENT

TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DOCENT

TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT CONGÏTIU, MORAL I DEL JO

TEORIES SOBRE LES PREOCUPACIONS DEL PROFESSORAT

TEORIES SOBRE L'APRENENTATGE ADULT I DEL PROFESSOR

TEORIES SOBRE L'EDAT ADULTA I ELS CICLE VITALS

TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DE LA CARRERA DOCENT

TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT PEDAGÒGIC DEL PROFESSOR UNIVERSITARI

II. PLANIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

JUSTIFICACIÓ

La present recerca es justifica des de diferents punts de vista. En primer lloc, des del **punt de vista personal**, com a professora jove preocupada per conèixer les possibilitats de millora de la docència a la universitat i, en particular, la seva pròpia docència. I també com a professional de l'educació compromesa i implicada en accions destinades a millorar la qualitat docent dels professors de la UAB (en aquests moments, com a responsable del Centre de Documentació Universitària de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, i col·laboradora del Programa de Suport a la Innovació Docent Universitària-PSIDU).

En segon lloc, des del **punt de vista epistemològic**. El concepte de desenvolupament docent és un terme excessivament comprensiu perquè inclou aspectes molt heterogenis de la vida del docent. Precisament per aquesta raó, tota investigació sobre el tema ha d'acotar el seu estudi a un àmbit determinat i desatendre'n d'altres. Nosaltres hem abandonat la idea d'estudiar a fons aspectes del desenvolupament professional del docent com poden ser les condicions laborals, els factors de desprofessionalització, el sindicalisme o la selecció i la promoció del professor. El nostre enfocament se centra en la noció del desenvolupament pedagògic del professor universitari com un procés de creixement i maduresa de la seva orientació docent cap a una perspectiva constructivista i transformativa de l'ensenyament i l'aprenentatge. L'aspiració d'aquesta perspectiva és el desenvolupament personal i reflexiu del professor i de la seva docència, a fi que arribi a formar estudiants crítics en relació als dominis del coneixement, de si mateixos i del món, tot aportant emoció i acció al procés d'aprenentatge.

En tercer lloc, des del **punt de vista institucional**. La investigació té el suport del doctor Graham P. Gibbs del Centre for Higher Education Practice de la Open University del Regne Unit i està avalada pels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), i pel Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i de Qualitat Universitària de la UAB. Els resultats han de contribuir a entendre el paper que juga la formació pedagògica en el desenvolupament professional del professor com a docent i han de formular suggeriments per dissenyar accions de perfeccionament docent més lligades a les preocupacions, necessitats i interessos professionals en cadascuna de les diferents etapes del seu desenvolupament.

Finalment, suposa la continuïtat -que no culminació- de l'estudi començat amb el treball de recerca sobre la problemàtica del professorat novell a la UAB (Feixas, 2000). En aquell estudi s'identifiquen les principals dificultats amb què es troben els professors a l'inici de la docència a la universitat i es fan els corresponents suggeriments per dissenyar i desenvolupar accions de formació inicial basades en la reflexió sobre la pràctica (Feixas, 2002).

Personalment, crec que la docència és una de les activitats humanes més enriquidores i emocionants quan es fa bé i de les més pobres i deshonrades quan es fa malament. Ramsden (1993) diu que "la falta més gran de l'ensenyament no és que sigui ineficient o inefectiva com a manera d'ajudar els estudiants a aprendre -si bé també és això- sinó que és una tràgica pèrdua de coneixement, experiència, joventut, temps i habilitat" (p.3). Tots

estem d'acord que la qualitat de la docència és avaluable i millorable i que mai no ha existit una època daurada en la docència universitària, si bé també s'ha de dir que hi ha molts professors que són i han estat excel·lents docents a l'educació superior. Tenim molt clar que cada professor pot millorar. La feina que cal fer és convèncer-los que la verdadera intenció de la bona docència, encara que difícil i a vegades injusta, és sens dubte la pròpia recompensa.

Tot aquest conjunt de motivacions han portat a interrogar-me i reflexionar sobre diverses qüestions, entre altres: com es desenvolupa, evoluciona professionalment el professor universitari en la seva vessant de docent? Quins factors potencien i quins limiten aquest creixement? És possible conèixer les concepcions teòriques subjacents als models docents dels professors universitaris? Existeix alguna relació entre l'enfocament teòric de la docència i l'estil docent (entre la seva concepció i les seves estratègies docents), o entre l'enfocament teòric i els resultats d'aprenentatge dels estudiants? Quines evidències (avaluacions d'impacte) existeixen que la formació pedagògica contribueix a millorar la docència? Quina seria la millor formació per al professorat del nostre sistema universitari?... Aquests dubtes han conduït a la lectura de la principal literatura sobre docència universitària i, concretament, sobre el desenvolupament del professor a la universitat, la qual ha contribuït al fet que em decantés per estudiar ***El desenvolupament professional del professor universitari com a docent***.

El primer pas ha estat començar a reflexionar en relació amb els aspectes següents a) com es percep el futur de la universitat pública; com els canvis socials, culturals, polítics transformen la cultura universitària i, en especial, la cultura docent dels professors, b) què implica una bona docència universitària, c) per què és important conèixer com es desenvolupen les orientacions docents del professor universitari, i d) quin lloc ocupa la formació pedagògica del professor en l'escala de valors de la universitat?. Aquests àmbits han configurat els principals temes del marc teòric de la recerca.

a) Com es percep el futur de la universitat pública?

Tots som conscients que el sector universitari ha deixat el segle XX sumit en una crisi d'identitat. Aquesta s'ha precipitat a causa de les nombroses pressions exercides a l'educació superior, moltes de les quals formen part dels grans canvis que afecten la societat, en general, i el sector públic, en particular.

La universitat moderna està lluny de la ideal: una comunitat acadèmica estable, lliure de la interferència externa i dedicada a la persecució, preservació i disseminació del coneixement disciplinari. El decaïment d'aquests ideals s'està avançant després de l'aplicació de les reformes legislatives -la llei de reforma universitària (LRU) i l'actual llei d'ordenació universitària (LOU)-, davant la incertesa del futur i també per la introducció dels mecanismes de mercat en el sector. La millor manera de preservar aquests ideals seria mantenir la universitat com una petita comunitat, desconnectada de la política exterior i independent des del punt de vista financer. Però actualment aquesta no és una opció factible per a la universitat pública.

La preocupació per adaptar la universitat a la nova realitat és creixent i té la seva traducció en la intensificació de trobades per debatre el paper i funcionament de les universitats; també en informes publicats en diversos països (al Regne Unit el *Dearing Report*, a Austràlia el *West Report*, a França, l'*Informe Atalli*, a l'Estat espanyol l'*Informe Bricall* i l'*Informe Pascual*); com també en els manifestos europeus: Declaració de Bolonya, de Salamanca i de Praga. Tots diagnostiquen la realitat i presenten opcions relacionades amb una major vinculació de la institució universitària amb la realitat sociocultural i econòmica.

Tanmateix, a mesura que la societat s'ha anat tornant més complexa, la universitat també ha augmentat en complexitat. Els seus problemes ja no són propis d'un estat o d'una regió, sinó que a l'igual del coneixement, són globals; per aquest motiu la universitat ha d'atendre els interessos locals i nacionals i ha de tendir a la internacionalització dels aprenentatges i la investigació. Aquesta internacionalització de la universitat reforçarà la tendència universalista o la dels nacionalismes, homogeneïtzant i a la vegada mantenint la singularitat de cadascuna i la identitat cultural respectiva.

Per ajustar-se a aquesta situació, la universitat contemporània ha iniciat un procés de reordenació general amb la consegüent generació de conflictes en el seu interior en relació amb el paper que ha de jugar en la societat. Aquest procés de reconceptualització té com a propòsit detectar les febleses del sistema universitari i proposar solucions que li permetin adaptar-se als nous canvis.

Al compàs del canvi social, el professor universitari i la seva docència també pateixen transformacions que contribueixen a modificar constantment les seves dinàmiques, comportaments i, a vegades, les seves concepcions per poder-se adaptar. El canvi, tal com s'entén convencionalment en l'educació occidental, implica alteracions deliberades i planificades, que poden afectar de manera significativa els mètodes i les prioritats de treball i els conceptes que tenen d'ells mateixos els individus i grups. En aquest entorn canviant, només sobreviuran els qui siguin capaços de renovar-se i reinventar-se contínuament, aquells amb una capacitat d'adaptació ràpida; això és, assimilar en poc temps noves idees i transformar-les en benefici dels estudiants, de l'organització i dels seus fins (Feixas, Armengol i Tomàs, 1999).

b) Què implica una bona docència universitària?

Està bastant estès, en termes de reconeixement, que la docència a la universitat es troba en segon lloc després de la recerca, encara que en algunes universitats (nord-americanes) la funció docent ja s'ha situat en el centre d'atenció (Leslie, 2002). En el nostre context, però, les polítiques nacionals donen suport activament a l'excel·lència investigadora i no a la docent. Aquesta manca de reconeixement es deu en part a la dubtosa eficiència de l'avaluació del professorat, bàsicament caracteritzada per retre comptes i per descuidar l'aspecte incentivador i formatiu. Dita formulació de polítiques d'incentivació de la docència, juntament amb una formació pedagògica de base, començant pels professors novells qui en anys venidors conduiran el procés educatiu a la universitat, ajudaria a comprendre que "per ensenyar no n'hi ha prou a saber l'assignatura" (Hernández i Sancho, 1993).

El nou escenari sociocultural i econòmic en què actua la universitat demana al professorat universitari el desenvolupament de noves funcions i rols i l'aplicació de noves metodologies que resultin congruents amb les actuals teories socioconstructivistes sobre els processos d'aprenentatge dels estudiants adults. El professor ha de comprendre que l'ensenyament no és tan sols una transmissió efectiva d'informació actual (estadi de desenvolupament docent primari) ni només l'organització de l'activitat de l'aprenent per al desenvolupament de les seves destreses (segon estadi de desenvolupament), sinó que la bona docència fa possible l'aprenentatge de l'estudiant, inserint aquest coneixement i la naturalesa de com s'ha après en el procés (Prosser i Trigwell, 1999).

Aleshores, si una bona docència implica, essencialment, vetllar perquè es donin aprenentatges significatius en els estudiants, i això és el que fan les universitats capdavanteres en docència, les polítiques corresponents han d'incentivar estudis respecte d'aquests temes i recompensar l'esforç dels professors que ho aconsegueixen. A part de les polítiques de formació i avaluació del professorat no es poden descuidar aquells altres aspectes que també esculpeixen la docència universitària, entre altres: el suport departamental i de facultat, el model de professor i les concepcions docents subjacents, la tipologia i el tipus d'interacció amb els alumnes, la seva manera d'aprendre, les tecnologies de la informació i comunicació, etc.

c) Per a què és útil conèixer com es desenvolupen les orientacions docents del professor universitari?

Igual que les habilitats d'aprenentatge dels estudiants universitaris (Perry, 1970), les competències docents dels professors universitaris es desenvolupen de manera progressiva (Kugel, 1993; Nyquist i Sprague, 1998; Robertson, 1999). Els professors universitaris milloren les seves destreses docents i la seva actuació com a docents al llarg de la carrera professional alhora que guanyen experiència, reflexió i confiança amb el seu model d'ensenyament. Al mateix temps que es desenvolupen com a professors, desenvolupen noves concepcions i orientacions sobre la docència (Marton i Säljö, 1997 i Trigwell i Prosser, 1996a/1996b/1999).

El treball teòric i empíric indica que existeixen diferents enfocaments docents en la docència universitària (Ramsden, 1993; Murray i McDonald, 1997) que es poden sintetitzar en: 1) ensenyament com a transmissió dels conceptes o coneixement, 2) ensenyament sobre com ajudar els estudiants a adquirir els coneixements i a desenvolupar destreses i 3) ensenyament com a desenvolupament i canvi de les concepcions pròpies de la matèria. Les investigacions realitzades apunten cap a la idea que les concepcions són progressives i que la darrera categoria inclou les anteriors (Dall'Alba, a Prosser i Trigwell, 1999; Ramsden, 1993; Trigwell i Prosser, 1999).

Aquestes tres perspectives poden coincidir amb la seqüència d'estadis de desenvolupament del professor universitari de les principals teories (Kugel, 1993; Nyquist i Sprague, 1998; Robertson, 1999) que es resumeix en: un primer estadi, en el seu inici com a docent, en el qual el professor està bàsicament preocupat per la seva 'supervivència' a l'aula, per demostrar que sap de què parla i per transmetre el contingut de manera entenedora. Un cop superada aquesta fase –al menys fins a la seva satisfac-

ció- i té un major domini del contingut i de la gestió de l'aula, el professor passa a preocupar-se per com millorar l'ensenyament de la matèria o matèries que imparteix, com motivar els estudiants, com ajudar-los a adquirir els principals conceptes de l'assignatura... Un cop el professor ha trobat el mètode que li funciona i està satisfet amb el seu ensenyament, pot passar –que no ho fan tots els professors- a una tercera etapa en el qual la seva principal inquietud i objectiu és que els estudiants aprenguin, això és desenvolupin les seves pròpies concepcions de la matèria.

La relació entre les concepcions de la docència i el desenvolupament de les competències docents és present en aquestes investigacions. En general, mostren que aquells docents que consideren l'aprenentatge com a informació també entenen la docència com la transmissió d'informació als estudiants i enfoquen la seva docència utilitzant estratègies centrades en el professor. Aquells que comprenen l'aprenentatge com a canvi i desenvolupament de les concepcions dels estudiants, comprenen l'ensenyament en termes d'ajudar els estudiants a desenvolupar i canviar les seves concepcions i enfoquen la seva docència des del punt de vista de l'alumnat (Trigwell i Prosser, 1996a/1996b).

Per tot això, i en la línia de les investigacions actuals sobre la formació del professorat universitari (el seu impacte en la millora docent i en els aprenentatges dels estudiants), el coneixement de com el professor orienta la seva docència ens ha d'aportar informació significativa sobre el tipus de formació inicial i permanent més apropiada en funció de les concepcions docents, la pràctica educativa, les preocupacions, les necessitats, els interessos i les expectatives del moment de la seva carrera docent.

d) Quin lloc ocupa la formació pedagògica del professorat universitari en aquest entorn canviant?

La formació permanent del professorat universitari afavoreix el desenvolupament professional, curricular i organitzatiu i redunda en la millora de la qualitat de la instrucció i dels aprenentatges dels alumnes (Benedito, 1991; Villar Angulo, 1991; Marcelo, 1994a; Hornilla, 1999a/b; NCIHE, 1996; CRUE, 2000). La seva implantació és ja un fet a les universitats espanyoles. La formació inicial del professorat universitari, entesa generalment com a formació pedagògica del professorat novell, és encara inexistent o insuficient. Algunes universitats estan instituint programes d'iniciació a la docència per al professorat novell, en altres s'estan millorant, però encara queda molt camí per recórrer per institucionalitzar-la de manera general.

En el context de l'Estat espanyol habitualment són els Instituts de Ciències de l'Educació, i excepcionalment les Facultats de Ciències de l'Educació, les encarregades de proveir dita formació. Aquest fet suposa una nova via d'especialització i un nou repte per al pedagog.

El suport ministerial en aquests afers és encara deficitari i poc normativitzat en comparació a altres contextos com per exemple l'anglès en el qual l'Informe Dearing recomana: a) la creació d'un institut nacional per a la docència universitària (Institute for Learning and Teaching- ILT i un consell per al finançament de l'educació superior (el

Higher Education Funding Council in England - HEFCE); b) l'establiment, a cada universitat, d'un centre d'ensenyament i aprenentatge (Teaching and Learning Center) amb un projecte pedagògic que tot el professorat ha d'observar (Teaching and Learning Policy), i c) l'oferta a cada universitat d'una formació acreditada per l'ILT i l'obligació d'acreditar una certificació de qualificació pedagògica als docents que vulguin accedir a una plaça fixa.

És evident que, en aquest àmbit, el context anglosaxó (Regne Unit, Austràlia, alguns estats dels Estats Units) i la seva influència (Hong Kong) marquen la pauta i serveixen de punt de referència als gestors de les polítiques formatives d'algunes universitats espanyoles. L'Informe Universidad 2000 o Informe Bricall, en el corresponent apartat, també s'hi emmiralla.

La investigació sobre el tema també és incipient en el nostre context; no obstant això cal destacar els estudis realitzats a la Universitat Autònoma de Madrid, la Universitat de Sevilla, la Universitat de Barcelona, i a la Universitat Autònoma de Barcelona sobre la satisfacció, les preocupacions i els problemes del professorat novell. Aquestes i altres recerques han portat a dissenyar i desenvolupar programes de formació del professorat novell, i han possibilitat un acostament a la didàctica universitària col·laborant a reduir o eliminar falsos estereotips i preconcepcions sobre la docència per acabar basant l'aprenentatge docent en la reflexió pedagògica.

El fet positiu és que cada cop són més les demandes explícites de formació didàctica universitària per part dels mateixos docents per afrontar situacions a l'aula que fins fa poc semblaven estar sota control i que ara fan tentinejar i qüestionar el lideratge de la sessió. La diversitat d'alumnat amb estils d'aprenentatge, interessos i motivacions, coneixements i experiència prèvia, i competències socials i personals molt diferents és una de les principals causes. A més, les avaluacions del professorat realitzades pels alumnes assenyalen principalment la necessitat de variació en la metodologia, de centrar el contingut a partir de les seves expectatives, d'oferir uns coneixements actuals i connectats amb la pràctica i de preocupar-se pel seu aprenentatge. Són indicis d'un canvi emergent i suposen un repte necessari en la formació pedagògica del professorat.

Històricament, als professors sovint se'ls ha proporcionat seminaris, materials i altres recursos basats en les necessitats d'altres en lloc de comprendre les necessitats pròpies. Per la ineficiència d'aquesta postura, la literatura sobre formació docent recolza la noció que el temps i programes de desenvolupament professional haurien de ser sensibles a l'evolució de les necessitats i preocupacions del docents, atès que, a mesura que la carrera docent es desenvolupa, les necessitats i preocupacions canvien. El coneixement dels estadis de desenvolupament del professor com a docent ofereix informació útil per als interessats a dissenyar i/o millorar enfocaments sistemàtics, multidimensionals i personalitzats de formació.

Fóra incongruent, per exemple, oferir a un professor ajudant que acaba de començar a impartir classes, formació sobre les teories i estils d'aprenentatges dels estudiants quan la seva principal preocupació, durant els primers mesos, és mostrar seguretat i control i sortir-se'n amb la planificació i desenvolupament de la docència. Sens dubte, l'oferta de formació ha d'anar vinculada a les necessitats de cada etapa. Val a dir que al llarg del temps ja s'han anat proposant models de formació docent personalitzats, de manera que

el currículum i les seves experiències pràctiques siguin consistents amb el procés actual de desenvolupament del docent, però aquestes experiències s'han centrat únicament en els professors d'ensenyament obligatori.

En síntesi, a l'educació superior, la noció que els professors progressen al llarg del temps a través d'estadis de desenvolupament relacionats amb la maduresa professional i el grau de compromís que són capaços d'assumir (no necessàriament relacionat amb l'edat) i amb el moment del cicle vital en què es troben, i que certes necessitats crítiques poden ser anticipades i planificades per les institucions, és un concepte racional però embrionari. Per aquest motiu sembla prioritari que les activitats de desenvolupament professional tendeixin a centrar-se en allò que Marcelo anomena trajectòria professional: "trajecte de formació planificat, en què conflueixen les iniciatives individuals dels professors amb les ofertes generals de les institucions de formació, encaminades a respondre a les diferents i especialitzades necessitats de formació, per permetre l'adquisició de competència professional que faciliti l'acompliment de diferents papers i funcions en el sistema educatiu per part dels professors" (1996:399). Aquesta recerca suggereix la definició de trajectòries individuals i grupals que puguin respondre a les demandes d'individus i grups en diferents moments del seu desenvolupament professional a la universitat i això només es pot fer si es considera que la formació del professor ha de ser flexible i no universal.

OBJECTIUS

La bibliografia sobre la naturalesa dels canvis que tenen lloc en els professors universitaris al llarg del temps està creixent. L'anàlisi de les intencions, pràctica educativa, preocupacions, estils docents dels professors universitaris en diferents moments de la seva carrera professional ha permès als investigadors desenvolupar teories sobre les concepcions docents i les etapes del seu desenvolupament professional com a docents il·luminant un racó de la literatura que havia estat fins aleshores a les fosques.

El canvi d'èmfasi d'un paradigma centrat en l'ensenyament del professor (professor com a transmissor de coneixements), a un paradigma centrat en l'aprenentatge dels estudiants (professor com a facilitador dels aprenentatges) exigeix una formació del professorat que consideri la reflexió sobre la pràctica educativa i els resultats de l'aprenentatge dels estudiants, així com les particularitats professionals en els diferents moments de la carrera docent.

Tenim present un ideal implícit de procés de desenvolupament docent basat en les teories sobre les concepcions docents a l'educació superior de Murray i McDonald (1997) i Prosser i Trigwell (1999), i sobre els estadis de desenvolupament del professor universitari de Ramsden (1993), Kugel (1993), Kalivoda (1994), Nyquist i Sprague (1998) i Robertson (1999). A partir de les seves aportacions podem afirmar que la sofisticació de les concepcions sobre docència dels professors evoluciona al llarg de la seva carrera docent –els professors conceben la docència a la universitat de diferents maneres en funció del moment i les característiques del desenvolupament de la seva carrera docent- i que el seu desenvolupament està subjecte a condicionaments personals, professionals, contextuals i socials.

Aquests factors i els esmentats anteriorment ens han creat interès per investigar el desenvolupament professional del professorat universitari com a docent i descobrir fins a quin punt aquests enfocaments existeixen en l'orientació i les pràctiques educatives que descriuen els professors d'universitat. Tots els estudis que es puguin realitzar en aquest àmbit seran una aportació vàlida per contribuir a millorar la docència a la universitat.

A partir d'aquestes premisses, se'ns plantegen uns interrogants als quals ens agradaria trobar resposta:

- L'orientació pedagògica (concepcions, pràctiques, preocupacions) del professor, al llarg de la seva carrera docent a la universitat, es desenvolupa en estadis?
- En quina mesura cada estadi de desenvolupament del professor porta implícita una certa concepció de la docència?
- És possible fer canviar les concepcions docents dels professors universitaris per poder donar resposta als reptes que la societat de l'aprenentatge demanda?
- Conèixer els diferents estadis de desenvolupament professional del professor universitari en el seu rol de docent pot contribuir a desenvolupar programes de

formació inicial i contínua més adequats a les necessitats docents de cada moment?

- Quin és l'estil docent predominant a la universitat?
- L'èxit del canvi professional depèn de les prioritats que s'estableixi el mateix professor o també està subjecte a la cultura de cada organització?
- Poden les teories del desenvolupament pedagògic del professor universitari proporcionar un suport teòric per basar les actuacions formatives i les estratègies de millora que orientin les pràctiques docents vers l'aprenentatge dels estudiants?.

Una primera consulta bibliogràfica permet formular l'**objectiu general** següent:

Conèixer l'orientació pedagògica del professor universitari i els elements que incideixen en el desenvolupament professional de la seva carrera docent.

Els **objectius més concrets** de la investigació són:

1. Corroborar el procés de desenvolupament professional del professor universitari com a docent.
2. Verificar les perspectives teòriques sobre l'orientació pedagògica del professor universitari en el context català.
3. Analitzar l'orientació pedagògica del professor (les preocupacions docents, les concepcions sobre docència, la dinàmica o pràctica educativa, la relació amb estudiants i companys) i la seva relació amb variables com ara l'edat, el gènere, la titulació, la categoria professional, l'àrea de coneixement, l'experiència docent prèvia, la formació pedagògica i la dedicació a la docència, recerca i gestió.
4. Comprendre quins factors personals, professionals, contextuals i socials contribueixen a fer progressar el professor d'un estadi evolutiu a un altre.
5. Conèixer en quina mesura la formació inicial i continuada rebuda pels professors contribueix al desenvolupament del professor com a docent.
6. Esbrinar si els principals models i teories de formació del professorat ofereixen informació significativa sobre quina tipologia de formació és la més adient per a cada etapa de desenvolupament.

Altres fites que també es deriven dels anteriors objectius són validar un instrument d'identificació de les orientacions pedagògiques del professor universitari perquè pugui ser generalitzable a altres contextos i aportar coneixement a cada universitat sobre la pròpia institució a la vegada que es reflexiona sobre la millor formació per satisfer les necessitats dels professors a cada moment del seu desenvolupament.

PLA DE TREBALL

Partint de les premisses anteriors i seguint els suggeriments del doctor Graham P. Gibbs i del director de la recerca, el projecte es constitueix en les fases següents:

1. Estudiar la literatura sobre les diferents teories dels estadis de desenvolupament del professor universitari i de les concepcions docents (Perry, 1970; Kugel, 1993; Ramsden, 1993; Trigwell, Prosser i Taylor, 1994; Kalivoda, 1994; Trigwell i Prosser, 1996a/b; Marton i Säljö, 1997; Murray i McDonald, 1997; Nyquist i Sprague, 1998; Prosser i Trigwell, 1999; Robertson, 1999) i aprofundir en els models desenvolupats pels professors Kugel, Robertson, Nyquist i Sprague per corroborar la seva validesa.
2. Desenvolupar un Qüestionari sobre el desenvolupament de les orientacions pedagògiques del professor universitari per identificar les concepcions docents, preocupacions i dinàmica educativa i associar-les als diferents estadis de desenvolupament dels professors universitaris. Aquest ha de permetre diagnosticar les necessitats dels professors i avaluar l'impacte de la formació rebuda. La planificació d'aquest qüestionari considera els apartats següents:
 - 2.1. Iniciar entrevistes pilot per comprovar si els estadis de Kugel, Nyquist i Sprague, i Robertson es corroboren en els professors de les nostres universitats i per identificar el vocabulari apropiat pels ítems del qüestionari.
 - 2.2. Elaborar un constructe teòric que suporti les teories anteriors.
 - 2.3. Elaborar ítems per al qüestionari, corresponents a cadascun dels aspectes descrits en el constructe teòric.
 - 2.4. Elaborar un qüestionari pilot: comprovar quines qüestions tenen sentit i no són ambigües, i mostrar-ho a experts.
 - 2.5. Administrar un qüestionari *prototipus* amb més del 50% dels ítems de la versió final a un grup suficient de professors per realitzar una anàlisi d'ítems per seleccionar el menor nombre d'ítems necessaris per a cada estadi/dimensió.
 - 2.6. Elaborar el qüestionari definitiu i administrar-lo a una mostra representativa de professors, més o menys un total de 400, de la Universitat Politècnica de Catalunya i de la Universitat Autònoma de Barcelona.
 - 2.7. Utilitzar el qüestionari per realitzar un estudi sectorial amb l'objectiu de descobrir la distribució dels professors al llarg dels estadis.
 - 2.8. Realitzar les proves estadístiques pertinents per revalidar el qüestionari i anar-lo perfeccionant.
3. Realitzar entrevistes amb professors per il·lustrar què signifiquen els estadis i quins professors es distribueixen a cada estadi.

4. Fer una anàlisi dels principals documents sobre docència universitària (informes europeus, espanyols i catalans, legislació vigent, programes de formació del professorat universitari...) a fi de complementar-la amb els resultats de les entrevistes i del qüestionari.
5. Redactar resultats, conclusions i propostes d'intervenció.

De manera sintètica volem il·lustrar **què sabem** del desenvolupament del professor universitari com a docent, esbrinar **què passa en la realitat** (mitjançant l'aplicació d'un qüestionari i la realització d'entrevistes i anàlisi de documents) per explicar i debatre **què podem fer** per promoure'l.

Una vegada definits els objectius de la investigació, elaborem un pla de treball on s'indiquen les diferents accions previstes en el procés d'investigació:

FASE I Exploració i fonamentació teòrica sobre el context i objecte de la recerca	<ul style="list-style-type: none"> - Identificació de la terminologia de desenvolupament de professorat. - Definició clara i diferencial de les etapes de desenvolupament del professor universitari. - Concreció dels elements bàsics (variables) que determinen les diferents etapes. - Identificació d'aspectes investigats i no investigats sobre el tema d'estudi. - Delimitació i definició del problema o objecte d'estudi. - Formulació del problema o objecte d'estudi. - Segona revisió de la bibliografia. - Selecció de l'enfocament de la investigació. - Selecció de mètodes i tècniques per a la recollida d'informació. - Caracterització de la construcció d'instruments (enunciats, format, tipus de preguntes, validació...). - Consulta de sistemes de validació d'instruments.
FASE II Selecció i elaboració d'instruments per a la recollida de dades	<ul style="list-style-type: none"> - Validació per experts del constructe teòric. - Estructuració dels instruments: qüestionari, entrevistes, anàlisi de documents. - Respecte el qüestionari: <ul style="list-style-type: none"> - Establiment de les categories d'anàlisi en funció dels objectius - Establiment d'ítems per a cada categoria que conformen l'objecte d'estudi - Tipologia de preguntes i formes de respondre - Orientació per respondre el qüestionari - Construcció del qüestionari provisional - Estudi pilot - Validació i fiabilitat del prototipus - Rectificació de l'instrument a partir de l'assaig pilot - Elaboració del qüestionari definitiu - Validació i fiabilitat del qüestionari definitiu - Descripció de l'entrevista - Descripció de l'anàlisi de documents
FASE III Disseny del pla de recollida de dades	<ul style="list-style-type: none"> - Identificació de la població i mostra - Selecció de criteris per a la distribució de la mostra genèrica (qüestionari) - Selecció de criteris per concretar la mostra específica (entrevista) - Preparació del protocol - Distribució i aplicació dels instruments per a la recollida de dades. - Planificació de la recollida d'informació - Elaboració del pla d'anàlisi de dades - Tractament de la informació - Comprovar que es compleixen els criteris per a la credibilitat de la investigació

FASE IV Anàlisi i interpretació de les dades	<ul style="list-style-type: none"> - Configuració de graells de síntesi - Establiments dels nivells d'anàlisi i inferència - Relació i associacions entre variables - Identificació dels aspectes més rellevants - Integració i interpretació dels resultats - Valoració general i específica de la informació
FASE V Elaboració de les conclusions i propostes	<ul style="list-style-type: none"> - Redacció de les conclusions generals i específiques - Aportacions de l'estudi - Limitacions de l'estudi - Noves propostes d'investigació sobre el tema

Taula 1-1. Pla de treball

La investigació està prevista que es desenvolupi segons el calendari següent:

	1999				2000				2001				2002			
	1r tri.	2n tri.	3r tri.	4t tri.	1r tri.	2n tri.	3r tri.	4t tri.	1r tri.	2n tri.	3r tri.	4t tri.	1r tri.	2n tri.	3r tri.	4t tri.
FASE I Revisió específica de la bibliografia																
FASE II Selecció i elaboració d'instruments																
FASE III Disseny i recollida de dades																
FASE IV Anàlisi i interpretació de les dades																
FASE V Actualització del marc teòric																
FASE VI Elaboració de conclusions i propostes																

Quadre 1-1. Temporització de la investigació

III. MARC TEÒRIC

1 CONTEXT DE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Els professors d'avui treballen en un moment d'expansió de la intervenció governamental. Els recorden que són el motor de l'actuació per a la millora econòmica i social del país, però també que la universitat desaprofita els escassos recursos nacionals. Els requeriments de retallar la despesa pública han portat a reduir les inversions en el sistema i a utilitzar els recursos de manera més eficient. Al mateix temps, hi ha més pressions a les institucions d'educació superior de retre comptes de manera formal i pública per raons de finançament, de portar a terme sistemes més visibles d'avaluació, especialment de l'activitat investigadora, i de produir més articles, fer comunicacions a més congressos, atraure més diners externs, supervisar i tutoritzar més estudiants, organitzar més activitats de postgrau... Moltes de les institucions d'educació superior, lligades al finançament i a la política del govern, no han tingut més remei que rendir-se a les pressions.

A més de la retallada de les inversions i de l'expansió del control governamental, la disminució de la natalitat, la diversitat dels estudiants, la competència de cada vegada més universitats privades, la reducció d'autonomia de gestió, el futur marc europeu comú, la globalització de l'oferta de coneixement per raó de l'expansió de les TIC, són altres causes que precipiten les universitats a replantejar-se l'eficàcia de les seves funcions. Totes aquestes pressions configuren un substrat ineludible de discussions per millorar la docència a la universitat.

Aquests i altres temes són motiu de debat en les nombroses trobades científiques sobre la funció docent. Ens ho demostren, entre altres, les Jornades Nacionals de Didàctica Universitària realitzades a Las Palmas, els Symposiums d'Innovació Universitària fets a la Universitat de Barcelona, els Symposiums Iberoamericans de Docència Universitària de Santiago de Compostela, les Jornades de Qualitat Universitària de la Universitat de Sevilla, el Primer i Segon (el juliol d'enguany) Congrés Internacional de Docència Universitària, d'escala estatal.

En l'àmbit internacional també s'hi reflexiona a les trobades científiques de les associacions de formació de professorat anglosaxones com la Staff and Educational Development Association (SEDA) del Regne Unit, el Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD) dels Estats Units, i Higher Education Research in Staff Development in Australasia (HERSDA) a Austràlia; l'International Consortium for Educational Developers (ICED) i els congressos anuals a la Universidad de Matanzas (Cuba), de la Universitat Catòlica de Santiago (Xile), entre altres.

Els informes internacionals com el Dearing Report, West Report, Attali, Universidad 2000, o altres de més locals (Pascual o Projecte d'Anàlisi i Diagnòstic Institucional – PADI- de la UAB), les trobades científiques o les accions de les associacions d'educació superior (Red Estatal de Docencia Universitaria – RED-U), etc. també han interpretat les recerques actuals sobre la docència a la universitat, han discutit les possibilitats d'actualització i millora i han fet palesa la necessitat d'un canvi de perspectiva del procés d'ensenyament-aprenentatge que passi a centrar més atenció en l'aprenentatge dels estudiants.

Per totes aquestes raons, a la majoria de les universitats del món la docència està patint una sèrie de canvis que en conjunt demanen al professor universitari ser un excel·lent professor: un docent que de manera experta redissenya cursos i estratègies metodològiques per satisfer els diferents grups d'estudiants amb destreses i competències molt diverses, entoma de manera responsable la recerca i rendeix comptes de la seva docència i professionalitat. A escala institucional això implica que les instàncies universitàries es replantegin tot un seguit d'elements estructurals (acreditació, formació, avaluació), de recursos (humans, materials, econòmics) i d'entorns d'aprenentatge (biblioteques, grups de treball, recursos virtuals, els professors...) per aconseguir millorar la formació integral dels estudiants. Part d'aquests replantejaments els ha de resoldre cada universitat de manera individual i amb la suficient llibertat; malgrat precisament aquesta és la que manca.

Tanmateix, la universitat actual encara té trets modernistes molt marcats. El pensament modernista respon a la idea que *influir per millorar la condició humana* és el propòsit final de l'adquisició de coneixement i això implica la constant persecució de la millora del progrés. Es basa en la creença que el poder del raonament humà pot utilitzar-se per aconseguir el progrés i que el veritable coneixement no està relacionat amb la cultura. Els valors del pensament modernista entren en contradicció amb els valors individuals que primen en l'actualitat i que estan altament influïts per la cultura del moment (Finkielkraut, 1994).

Dins la societat individualista postmoderna contemporània, la creença d'aquests principis rectoris no és evident. Actualment a l'Estat espanyol, aquesta perspectiva està bastant fragmentada en visions socialistes, democratacristianes, neoliberals o neoconservadores que competeixen pel domini. Lyotard (2000) sosté que els grans relats, mites i les grans ideologies que funcionaren com una pedra de toc universal han perdut la validesa. Ja no existeix un món en què aquestes elaboracions puguin posar-se en pràctica directament d'una manera controlable. La nostra realitat consisteix en un conglomerat de forces i perspectives contradictòries en competència. En aquest context cadascú elabora la seva pròpia interpretació del significat i la política universitària ho ha de reconèixer.

A través d'aquesta evidència introduïm el primer capítol, que es dedica a presentar el context polític, social i acadèmic del treball del professor universitari i les característiques de la seva cultura docent.

1.1. EL CONTEXT SOCIAL, POLÍTIC I ACADÈMIC DEL TREBALL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI

Qualsevol intent de mostrar la situació contemporània de treball docent dels professors universitaris i de les seves carreres ha de començar inevitablement per reconèixer el context canviant en el qual el seu treball té lloc i on la seva carrera es desenvolupa. Els canvis en el grau d'intervenció de la política en les qüestions universitàries, en el finançament de l'educació, en la composició de la plantilla, en la tipologia d'estudiants i en les percepcions que la societat té de la institució universitària tenen efectes significatius en les maneres com els docents experimenten el seu treball.

La universitat s'acosta cap a una forma de control centralitzat sobre el currículum, l'accés, la gestió... en la línia de les universitats més conservadores. Això comporta sentiments de pèrdua d'autonomia i llibertat que provoquen la resistència de les universitats (rectors, professorat, sindicats...) a aquest tipus de canvi. La universitat espanyola elitista dels anys 70 caracteritzada per una plantilla estable de professorat ha desaparegut. La situació dels anys 90 és el d'una universitat de masses que lluita per establir polítiques d'estabilització per millorar la situació del gran nombre de professorat en precari. La llei d'ordenació universitària (LOU) aprovada el gener de 2002 intenta posar punt i final a aquesta situació mitjançant la creació de noves figures contractuals, establint nous procediments de promoció i d'elecció d'òrgans de govern.

La concepció global de la carrera docent universitària també s'està veient alterada pels canvis en les condicions de treball i ocupació. Hi ha hagut un canvi profund en l'àmbit polític i social en l'estatus i en la percepció pública dels professors universitaris que ha acabat incentivant més la recerca mentre ha quedat la docència perjudicada i, en conseqüència, també els resultats d'aprenentatge dels estudiants. Fóra precís establir un major control de la qualitat de la docència mitjançant, per exemple, un sistema d'avaluació formativa de la docència lligat a un desenvolupament professional progressiu en funció dels resultats i a una política pedagògica universitària.

La universitat, com a motor de desenvolupament regional, ha de buscar la resposta més ràpida, adequada i adaptada a les noves demandes de l'entorn socioeconòmic i cultural, de la societat postindustrial i postmoderna. Aquest model d'universitat ha de ser el suficient per satisfer les necessitats d'aprenentatge dels seus usuaris, produir recerca bàsica, transmetre-la de manera eficient i promoure la qualitat docent. Garantir-ho dins les limitacions derivades de la seva manca d'autonomia és, a més d'un gran repte, un senyal d'eficiència universitària i maduresa organitzacional.

1.1.1. Les funcions del professor universitari

El treball acadèmic sovint es descriu sota el triumvirat de docència, recerca i servei o gestió, però en general, les dues funcions bàsiques del professorat universitari són la **docència** i la **recerca**. Ambdues són igualment essencials, no obstant això, cal augmentar la recerca per incrementar la qualitat de la docència? No caldria també plantejar-se la conveniència d'ampliar la recerca educativa en didàctica específica per a

cada àrea de coneixement? Probablement un nivell considerable de recerca és indispensable per a una bona docència, i pertoca a la universitat, per la seva naturalesa, no solament transmetre sinó també fer avançar el saber, però la qualitat de la docència no es garanteix per la qualitat de la recerca (en molts casos, el contingut dels programes no reflecteix la recerca realitzada), ans al contrari: la incentivació de la recerca ha contribuït a desincentivar la docència. En qualsevol cas, l'aprenent és l'objecte d'atenció prioritària i la doble missió docent i investigadora que defineix la universitat com una institució única no ha de perdre-ho de vista.

El professorat universitari també realitza funcions de **gestió**, bé per contribuir a millorar el funcionament de la institució, bé per solidaritat i companyonia, bé per un interès en la promoció. Per això no tothom les assumeix de la mateixa manera. La gestió sol ser una tasca desagradada i molts professors rebutgen portar-la a terme per les situacions de confrontació amb la resta de companys que tot sovint es creen o perquè no han rebut la formació específica necessària per desenvolupar-lo d'una manera professional. En general, es valoren més positivament les activitats docents i investigadores.

A més, l'**orientació i l'assessorament** als estudiants està esdevenint una tasca cada cop més valorada pels mateixos estudiants i pels professors en veure-ho com la manera d'ajudar-los més directament en el seu desenvolupament personal i professional. Atesa la diversitat d'estudiants que s'incorporen a la universitat és oportú exigir una millor orientació al principi, durant i en finalitzar els estudis per garantir el progrés òptim durant la seva trajectòria formativa a la universitat. La figura del tutor, entesa com aquell docent que guia i orienta la formació de l'alumne d'una manera més o menys personalitzada és novament requerida i ho serà més en el futur. Moltes universitats privades se serveixen d'aquesta atenció personalitzada als estudiants per vendre'ls la seva imatge.

Docència

L'objectiu principal de la docència és la formació científica i cultural i la capacitació per al desenvolupament d'una professió, una tasca complexa atesos els múltiples factors aliens que hi entren en joc, com ara les expectatives i la motivació de l'alumnat, la formació dels docents, el caràcter de l'assignatura i/o els recursos de la universitat. Generalment, l'èmfasi en una formació cultural, científica i/o professional es desenvolupa de manera diferent a les facultats i principalment es deu a la manca de definició d'una política educativa universitària.

Les universitats franceses atorguen més importància a la formació cultural bàsica, a la cultura general que tot universitari ha de posseir independentment de l'especialització que segueixi. Els homòlegs britànics consideren el domini del bagatge intel·lectual i teòric d'una disciplina la tasca prioritària que ha d'acomplir la universitat. Diferentment, les germàniques es caracteritzen per ser més tècniques, especialitzades i avessades a la recerca.

Ferrer i Pi identifica els models d'universitat següents (Taula 1-1) (a Sarramona et al., 1999):

MODELS D'UNIVERSITAT	
Concepció napoleònica	<ul style="list-style-type: none"> - Universitat al servei de l'Estat - Rigidesa - Centralisme (contra autonomia) - Catedràtics, funcionaris de l'Estat - Ha exercit influència en les universitats del sud d'Europa (Itàlia, Portugal, Espanya) - Vigent, sobretot, al llarg del segle XIX
Concepció alemanya	<ul style="list-style-type: none"> - Universitat al servei de la ciència - Universitat com a comunitat d'investigadors - Relació intensa entre l'ensenyament i la investigació - Organització de la universitat en facultats
Concepció anglesa	<ul style="list-style-type: none"> - Ideal humanista - Finalitat: educació lliberal (l'universitari com un home d'esperit conreat i obert) - Importància de la relació tutorial - Enfocament elitista (d'elit sobretot intel·lectual)
Concepció nord-americana	<ul style="list-style-type: none"> - Enfocament democràtic: la universitat com a font de progrés social - Vinculació amb el món del treball (empresarial, tecnològic) - Preocupació per a harmonitzar la qualitat amb la igualtat d'oportunitats - Afany per aconseguir una universitat eficient i per mesurar-ne els resultats - Organització en departaments

Taula 1-1. Característiques dels models d'universitat (Sarramona et al., 1999)

Els països no tenen models tan depurats o absoluts, sinó que tendeixen a posseir característiques d'un o altre model. Aquest és el cas de les universitats de l'Estat espanyol les quals posseeixen elements dels models anglès, nord-americà i alemany (prenent com a base les funcions de la universitat segons la LRU i segons la LOU):

- anglès en tant que la universitat ha de crear, desenvolupar i transmetre ciència, tècnica i cultura, críticament;
- nord-americà en tant que prepara per a l'exercici d'activitats professionals, i
- alemany/nord-americà ja que ha de donar suport científic i tècnic al desenvolupament cultural, social i econòmic.

En qualsevol cas, i en absència d'un model uniformitzador, podem presenciar diferències considerables segons les facultats -algunes centren la docència exclusivament en la transmissió i la crítica de coneixements científics i tècnics, i bandegen completament els continguts culturals. És per aquest motiu que trobem alguns plans d'estudis poc humanitzats i excessivament especialitzats.

Estem d'acord amb Font, que opina que "... no és culte qui només coneix una branca sense tenir una certa visió de l'arbre" (1992:21). Reivindica la formació cultural a les universitats que permeti a les facultats científiques donar una cultura bàsica humanística,

i a les humanístiques una cultura bàsica científica. Segons Font, la gramàtica (com també la retòrica i la lògica) hauria de ser l'assignatura bàsica comuna a tota la universitat i el professor universitari hauria de ser també professor de llengua.

Amb l'objectiu de superar la separació de la cultura humanística i la cultura científica i potenciar la formació cultural dels estudiants, la declaració de Bolonya suggereix introduir matèries humanístiques de manera transversal en els currículums universitaris de tots els àmbits d'especialització.

Tampoc no es pot oblidar que la decisió sobre l'ensenyament de continguts científics, culturals i/o tècnics és gairebé exclusiu del professor o del grup de professors que imparteixen la mateixa matèria, dins d'un pla d'estudis que es preveu, en aquest sentit, equilibrat.

Com a docent, les seves funcions del professor són (Feixas, Borrell i Marquès, 2000):

- Dissenyar, gestionar activitats i entorns d'aprenentatge.
- Orientar, guiar, facilitar els aprenentatges (ensenyar a aprendre) i el desenvolupament de les capacitats dels estudiants: competències d'expressió oral, escrita i numèrica, competències envers les TIC i competències de treball en grup (ICE, 2002).
- Motivar, provocar curiositat intel·lectual i entusiasme, dinamitzar els grups.
- Ser font d'informació (però menys que en dècades anteriors).
- Transmetre experiència, coneixement, ajudar els estudiants a desenvolupar i canviar les seves concepcions de la matèria.
- Avaluar els recursos i ser usuari dels mateixos, dissenyar i desenvolupar-ne de nous.
- Coaprendre amb els estudiants, promoure un descobriment guiat.
- Tutoritzar els estudiants, orientar les seves preocupacions acadèmiques, personals i professionals.
- Actualitzar els continguts, metodologia, sistema d'avaluació i bibliografia de les assignatures, revisar els plans d'estudis.
- Investigar per reflexionar sobre la pràctica i col·laborar amb altres docents.

A grans trets, el bon docent ha d'exhibir capacitat pedagògica, capacitat crítica, formació cultural, rigor intel·lectual, domini de la matèria, atenció a l'alumnat i objectivitat en l'avaluació. Més concretament Cruz Tomé (1999) sintetitza les característiques d'un bon docent universitari així:

1. Ser un especialista al més alt nivell de la seva àrea de coneixement, vinculant aquesta especialització amb la recerca sobre el contingut de la seva matèria i la docència d'aquesta.
2. Estar format professionalment per a cadascuna de les tasques que ha de desenvolupar, principalment docència, recerca i gestió.
3. Estar motivat per la recerca i la docència de la seva assignatura.

4. Tenir certs trets de personalitat: paciència, tolerància, obertura, adaptació, flexibilitat i sentit de l'humor.
5. Posseir certes habilitats personals bàsiques: facilitat per les relacions interpersonals, habilitats per la comunicació, control de l'estrès, tolerància a la frustració, etc.
6. Posseir habilitats docents específiques: organització i estructuració dels coneixements a impartir, planificació a llarg i curt termini de les activitats docents, claredat expositiva, presentació dels continguts de manera que desperti l'interès dels estudiants i promogui l'aprenentatge independent en els alumnes, ser organitzador i gestor de situacions i recursos d'aprenentatge.
7. Posseir una actitud crítica i reflexiva respecte a la seva pròpia actuació com a docent.
8. Ser innovador i estar obert al canvi.

Font hi afegeix una característica més en considerar que un professor ha de ser un mestre: "El professor té alumnes, el mestre fa deixebles. El mestre hi afegeix, a la condició de bon professor, estil, estratègies, una certa imitabilitat global" (1992: 22). Per tant, la qualitat d'una universitat depèn també de l'existència de *mestres*.

A més de la competència del professor, altres factors condicionaments de la bona docència són la infraestructura i els recursos, la coordinació entre professors, el tipus de suport departamental i institucional, l'adequació dels plans d'estudi, les pràctiques, la ràtio professors/alumnes, etc.

El nivell de satisfacció professional també està interrelacionat amb la docència, i és imprescindible per garantir un bon clima de treball i, consegüentment, uns aprenentatges de qualitat. El comportament que desenvolupa el professor davant d'una situació d'insatisfacció consisteix a romandre en l'organització participant dels seus beneficis, al mateix temps que s'allunya dels seus objectius tot adoptant una actitud d'acomodació i de poc esforç (Veira, 1983).

Una tasca directament relacionada amb la funció docent és l'atenció tutorial als estudiants. El tutor guia i informa els alumnes no només del seu progrés acadèmic, sinó del seu desenvolupament com a persones. La figura del tutor i de l'orientador també és rellevant a l'educació universitària entenent que el professor també ha de ser supervisor de la formació científica de l'aprenent i implicar-se en els seus processos formatius. La Figura 1-1 representa el rol del professor en la seva vessant instructora i orientadora (Lázaro, 1997):

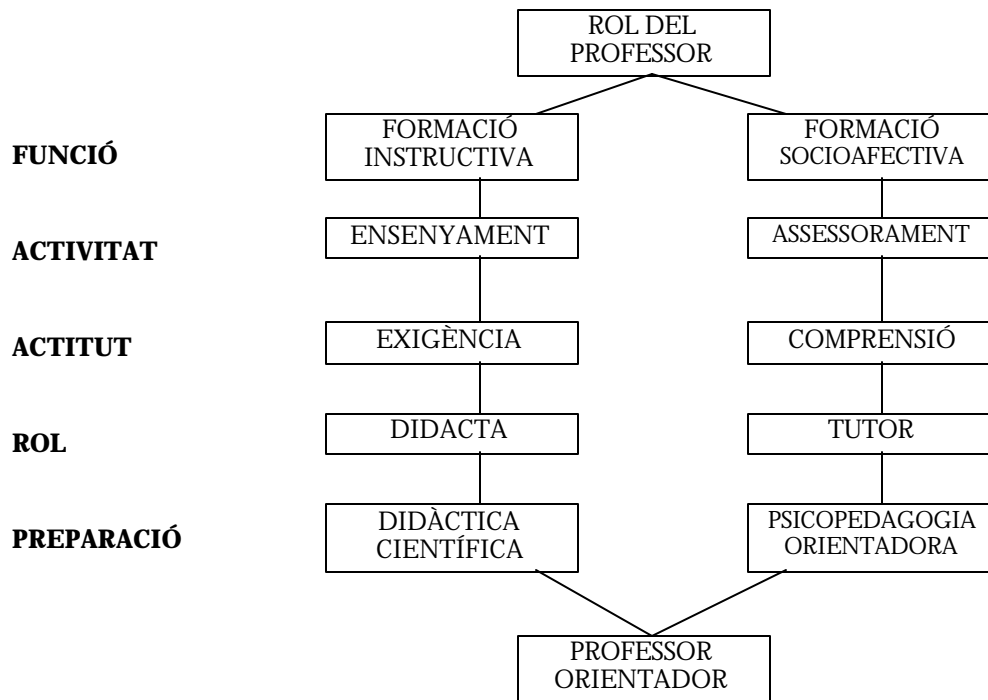


Figura 1-1. Rol del professor (Lázaro, 1997)

L'Informe Universidad 2000 o Informe Bricall suggereix que la modalitat d'assessorament es pot organitzar de manera que, o bé una part de professorat del departament o titulació, o bé una part del temps que destina a tasques docents, s'assignin a tasques d'orientació. Indica que l'orientació és un servei a proveir per la universitat (titulacions o àrees de coneixement) i ha d'abraçar diferents fases de la vida acadèmica de l'estudiant (CRUE, 2000: 192):

- Assessorament previ a l'ingrés a la universitat, ajudant-los a prendre decisions raonades i responsables sobre cursos, matèries, tràmits...
- Preparació i desenvolupament de les habilitats educatives, capacitant-los a ser independents i autònoms.
- Planificació dels estudis, ajudant-los a elaborar el seu pla d'estudis (acumulació de crèdits, assignatures optatives, conseqüències dels abandonaments).
- Suport especial en cas de crisi o dificultats particulars.
- Assessorament i suport al desenvolupament formatiu, de manera que l'assessor hi intervingui si l'estudiant no progressa suficientment en la seva etapa formativa i ajudant-lo a avaluar el seu propi aprofitament dels estudis.
- Participació en l'avaluació dels estudiants.

Recerca

Entenem per recerca una investigació original endegada amb l'objectiu de guanyar coneixement i comprensió d'uns fets. La recerca inclou el treball per atendre les necessitats d'una entitat o d'un voluntari; incloent-hi el desenvolupament de material; la invenció i generació d'idees, imatges i artefactes inclòs el disseny si porta a noves o millorades idees; i l'ús del coneixement en el desenvolupament experimental per produir nous materials o substancialment millorats, productes i processos, incloent-hi també el disseny i la construcció.

Segons l'Informe Bricall (CRUE, 2000), la recerca a la universitat ha tingut sempre un doble objectiu:

"Per una part possibilitar l'aplicació del coneixement a la societat i a la seva economia; per l'altra, assegurar el progrés del coneixement mitjançant l'exercici de la crítica i de la creativitat, aspectes que la universitat ha d'auspicar com a formadora d'investigadors, especialment mitjançant el doctorat." (p.44).

La recerca és principalment bàsica o aplicada. Patton (1990) manté que la recerca bàsica o fonamental pretén esbrinar com funciona el món. L'objectiu de l'investigador bàsic és entendre i explicar fenòmens per arribar a comprendre la naturalesa de la seva realitat. Cada disciplina té unes preguntes fonamentals que emanen de les preocupacions bàsiques i tradicionals de la disciplina.

Els investigadors que treballen en una disciplina concreta lluiten per fer contribucions al coneixement d'aquella disciplina i, per tant, cooperen a contestar-ne les qüestions fonamentals. Les contribucions al coneixement més prestigioses prenen forma de *teoria* que explica el fenomen investigat. Els investigadors bàsics treballen per generar noves teories o experimentar teories ja existents.

La recerca aplicada treballa sobre els problemes humans. El seu objectiu és generar coneixement que ajudi les persones a entendre la naturalesa del problema per poder-lo controlar. Si amb la recerca bàsica l'objecte d'estudi són les tradicions de la mateixa disciplina acadèmica, amb l'aplicada rau en els problemes i preocupacions experimentats per la gent. El propòsit de la recerca aplicada és, doncs, generar solucions potencials als problemes humans i socials. L'investigador busca *aplicacions* del coneixement bàsic a problemes del món real.

La manca de recursos propis també afecta la recerca, fet que impedeix que les universitats puguin fixar les seves pròpies línies d'investigació. La **recerca aplicada** és la via més utilitzada per captar recursos privats i aquesta obstaculitza el desenvolupament de la **recerca bàsica**, necessària per a l'avenç científic i la tasca pròpiament universitària. Amb això es corre el perill de condicionar l'avenç de la ciència als interessos comercials i convertir els investigadors en empresaris. La universitat hauria de seguir aportant recerca bàsica a la societat, no solament perquè implica un avenç en el coneixement i perquè és

la que vertaderament aporta riquesa, sinó també per la seva importància pràctica. En paraules de Ramón y Cajal, "allà on els principis o els fets són descoberts, broten també, d'una manera imperativa, les aplicacions" (a "De Azcárraga", *El País*, 15/07/99) .

Sir John Maddox, reconegut científic i exdirector de la revista de divulgació científica *Nature*, també qüestiona la política europea de subvencions a la investigació aplicada perquè actua en detriment de la investigació bàsica, el veritable motor del desenvolupament humà.

"Tots els avenços que s'han produït en el segle XX, sobretot en les àrees de les telecomunicacions, la indústria aeronàutica i la medicina com el descobriment de l'DNA (clau per la curació del càncer), tenen el seu origen en la investigació bàsica que a Europa es desenvolupa en els laboratoris universitaris." (*El País*, 29/04/99).

Per resoldre aquest problema, aposta per una entitat supranacional europea en què estiguin integrades les millors universitats i que permeti coordinar i impulsar el desenvolupament de la ciència i la tecnologia.

La manca de coordinació entre les necessitats de les empreses i els treballs que s'efectuen en R+D, i la falta de sensibilitat de les administracions per permetre que les empreses disposin de bonificacions fiscals per dedicar esforços a R+D són les altres dues causes que afecten el creixement de la investigació i el desenvolupament tecnològic.

Quant al finançament privat, s'han de diferenciar els recursos que atorga el sector privat perquè la universitat realitzi investigacions, de les demandes concretes d'investigació per satisfer les necessitats de les empreses. Aquestes últimes no tenen massa utilitat per a la docència i la recerca perquè, en general, les empreses no tenen consciència de la utilitat que pot representar la investigació bàsica.

Perquè el professorat tingui la possibilitat d'estar en contacte amb la ciència i crear-la, cada país ha d'aspirar a tenir institucions científiques d'alta qualitat capaces de proveir recerca i formació en les àrees d'interès específic. La recerca científica finançada pel sector privat ha esdevingut un factor crucial per al desenvolupament socioeconòmic, però això no exclou la necessitat de recerca finançada públicament. Els governs han d'identificar les necessitats de la nació i donar prioritat al suport per la recerca pública necessària per aconseguir el progrés en els diferents àmbits, assegurant finançament estable per satisfer aquest propòsit. Amb l'apropiat finançament públic, les universitats podran desenvolupar la recerca fonamental.

Les universitats no poden especialitzar-se en certes línies d'investigació atenent el personal disponible, ni les àrees que consideren prioritàries perquè depenen dels recursos exteriors, els quals condicionen les decisions a prendre. És vital un major grau d'autonomia per determinar les línies d'investigació i evitar que només depengui dels recursos privats per no limitar la presa de decisions ni supeditar la recerca als criteris autonòmics, nacionals o europeus que fixen les línies prioritàries.

Noves possibilitats haurien d'explorar-se a través de l'apropiada constitució de *partnerships* publicoprivats basats en esquemes flexibles que treballin de manera col·laboradora i complementària en el finançament de la recerca científica a llarg termini.

O bé, promoure fórmules que permetin dur a terme recerca bàsica amb fons privats. En aquest sentit, molts països europeus han instaurat fundacions privades, exemptes de tributacions fiscals, per augmentar els recursos propis de la universitat i així poder definir les seves pròpies línies d'investigació.

Finalment, per garantir l'autenticitat i la integritat de la literatura científica, la comunitat investigadora ha d'involucrar-se en discussions regulars a través de les TIC per poder disseminar la informació científica a totes les parts del globus i discutir-la. És imprescindible establir entorns de recerca i docència virtual, i potenciar les publicacions electròniques, les biblioteques digitals i els campus virtuals.

Gestió

La gestió acadèmica i el lideratge tendeix a decidir-se sobre la base de l'autoritat acadèmica, per elecció o criteris de rotació. Aquests rols es desenvolupen per un període específic i habitualment es compaginen amb la docència i la recerca. Però, les universitats són organitzacions complexes, moltes amb una àmplia plantilla i amb pressupostos anuals mesurats en milers d'euros. Si han de prosperar com a organitzacions gestionades professionalment, han de reconèixer que hi ha un nombre creixent de tasques especialitzades que durant massa temps han dut a terme d'una manera *amateur* docents o bé que s'han considerat irrellevants per al treball *real* de la universitat. Per alguns, són una distracció o un impediment difícil de compaginar amb la recerca i la docència, que han d'assumir de manera quasi obligada i que, a més, no els compensa econòmicament.

Cal incidir sobre la necessitat d'ampliar les tasques de suport tècnic, administratiu, informàtic, etc. i crear noves places o rols *paraacadèmics* ocupats per professionals especialitzats que desenvolupin la gestió dels recursos humans, la gestió de les TIC, la de formació del personal docent i no docent, el suport a l'estudi, el disseny de plans d'estudi, el disseny de materials multimèdia, el màrqueting, la planificació estratègica... Aquestes són àrees que, fora de la universitat, les desenvolupen professionals capacitats i altament remunerats.

1.1.2. El context canviant del treball del professor universitari

Malgrat els canvis que s'esdevenen en la societat en general, que fan, tot sovint, trontollar els pilars de l'educació superior, i malgrat les opinions d'algunes persones les quals mirant deu anys endavant no veuen clar com s'adaptaran les universitats al canvi, des de l'acadèmia es té molt clar que l'educació superior té, i continuarà jugant, un paper molt important en la societat.

La incertesa sobre el futur de la universitat se centra sobretot al voltant de la capacitat dels seus líders per encapçalar la revolució de l'aprenentatge. Què ha canviat tan radicalment que les tradicions universitàries són inadequades? Els futuristes han acunyat una varietat de frases per descriure el nostre món emergent: "l'economia del coneixement", "la societat de l'aprenentatge", "l'era de la informació", "l'economia digital"... Independentment del nom, la tecnologia està augmentant el ritme de les transformacions i aquesta té un impacte potencial en l'educació superior.

Oblinger i Rush (1997) mostren un conjunt d'indicadors de canvi que marquen el futur de la universitat:

- **El volum de la informació nova** a què estarà exposada una classe. En l'actualitat una classe pot rebre més informació nova en un any que els seus avis en el decurs de la seva vida.
- **La competència tecnològica**, requerida pel mercat de treball. El 95% dels treballadors utilitzen algun tipus de tecnologia de la informació en els seus treballs.
- **El treball des de casa**. Als Estats Units, el 50% de la població laboral té negocis portats des de casa.
- **La col·laboració**. Augmenta la capacitat d'utilitzar la tecnologia de manera individual i col·laborativa en el treball.
- **La recapitació** o readaptació constant al canvi de destreses i capacitats. El resultat de la reenginyeria a les empreses i de la restauració de processos fonamentals de treball és necessitar menys gent per fer més coses. Actualment, el 75% de la força de treball actual ha de ser recapitada per mantenir-se al dia.
- **La demografia**. Els canvis demogràfics a l'educació superior posen noves demandes a la institució.
- **La selectivitat**. Els estudiants fan ús del seu poder com a clients per ser més selectius a l'hora de triar institucions.
- **La influència del govern**. Hi ha un sentiment creixent que el govern, no els òrgans de govern universitaris, dictaran la política de les universitats.
- **L'augment de la demanda**. S'augura que cada set anys un individu treballador necessitarà acumular aprenentatge equivalent a 30 hores d'instrucció. Per als països desenvolupats això suposarà un augment de la demanda d'educació superior que no estan preparats a assumir.

La transformació que el món del treball ha patit durant la darrera dècada no té precedents: la majoria de negocis s'estan repensant les seves estratègies i estructures operatives; la reenginyeria ha esdevingut una manera de viure; la competició és global; conèixer les necessitats i demandes dels clients és essencial; les organitzacions són més planeres amb menys poder directiu i més potestat per als treballadors; el treball en equip i la resolució de problemes en grup són destreses bàsiques; la tecnologia i el poder de la informació són essencials per competir; l'aprenentatge al llarg de la vida és un requisit.

Són totes aquestes competències promogudes a l'educació superior? Serveixen els professors de models o veuen els estudiants que els professors intenten modelar aquestes actituds i comportaments?

Molts pensen que hi ha una gran diferència entre el que s'ensenyava a la universitat i el que necessita la nostra societat i economia (Oblinger i Rush, 1997) (Taula 1-2):

EDUCACIÓ TRADICIONAL	REQUISITS DEL LLOC DE TREBALL
Fets Esforç individual Aprovar un examen Aconseguir una qualificació Cursos individualitzats Rebre informació Tecnologia separada de l'aprenentatge	Resolució de problemes Destreses de treball en equip Aprendre a aprendre Millora contínua Coneixement interdisciplinari Interactuar i processar informació Tecnologia integral a l'aprenentatge

Taula 1-2. Educació tradicional vs requisits del lloc de treball (Oblinger i Rush, 1997)

Quan els empresaris lamenten la manca de preparació plena de molts universitaris pel treball que han d'ocupar, l'acadèmia replica que l'objectiu de l'educació superior no és preparar estudiants per a les carreres. I aquí s'hi barallen els qui pensen que la persecució de coneixement pel sol fet de fer-ho crea homes i dones amb ments prou perspicaces per excel·lir en qualsevol tasca, i els qui opinen que la persecució del coneixement pràctic, particularment el científic, amolla les ments de manera tan efectiva com ho pugui fer l'estudi del grec o llatí, i satisfà la majoria de necessitats de la gent (Wingspread Group, 1993).

Independentment, però, de la postura que s'adopti, el fet és que hi ha organitzacions diferents a les universitats que ompliran el buit si les institucions tradicionals no preparen els estudiants per tenir èxit en la carrera triada.

1.1.3. L'autonomia de la universitat i del professorat

En un context on hi ha la percepció que a les universitats públiques els manca dinamisme i flexibilitat per enfrontar-se als canvis que s'acosten, la millora de la qualitat i l'augment de l'autonomia són els elements clau per a la seva supervivència. La millora de la qualitat exigeix a la universitat que tingui enginy i capacitat d'innovació per definir i aplicar estratègies específiques i distintives. L'augment d'autonomia permetria a les universitats dotar-se d'un perfil propi, és a dir, definir el que volen ser i portar a terme els canvis necessaris per aconseguir-ho. Però el control polític i financer de l'Estat obliga les universitats públiques a limitar certes actuacions i els resta autonomia econòmica i de decisió per poder endegar projectes de docència i recerca de major envergadura.

L'informe de l'Auditoria Internacional de la Qualitat Institucional del Consell de Rectors Europeus (CRE) feta el 1996 a la UAB reconeixia que: "ha de passar-se del model de control estatal al de supervisió estatal que atorgui més llibertat a les universitats per dirigir la vida acadèmica quotidiana sense gaires interferències centralistes"

(UAB,1996:10). Això pot considerar-se ara una utopia amb la LOU on precisament les llibertats es retallen i el control estatal augmenta.

La situació a la resta d'Europa tampoc no és tan diferent a l'espanyola. De manera semblant encara són els Estats els encarregats del finançament i les universitats no tenen suficient autonomia per seleccionar els millors investigadors i abordar projectes d'envergadura, com passa als Estats Units.

Estats Units és un país amb un sistema educatiu totalment descentralitzat i les universitats tenen plena llibertat per decidir els seus propis objectius i projectes. Columbia, Stanford o Harvard, per exemple, tenen un pressupost similar al de moltes universitats europees, no obstant això, han aconseguit un excel·lent prestigi científic perquè l'autonomia de gestió i la financera els ha permès definir les seves pròpies línies de recerca i seleccionar els millors alumnes.

Alemanya, tot i que és un dels països europeus més descentralitzats, té un sistema universitari dependent parcialment del Ministeri d'Educació, Ciència, Investigació i Tecnologia i, per aquest motiu, el finançament també n'és el principal problema. Tant les universitats com les *Fachhochschule* (escoles d'educació superior) sol·liciten un increment del pressupost per afrontar les reformes amb èxit. D. Schipanski, rectora de la Universitat Tècnica d'Ilmenau, comentava en un programa televisiu del 18/07/99 de la cadena alemanya ARD titulat *Escola, universitat, atur –fracassa el nostre sistema educatiu?-,* que la universitat alemanya té un gran camp d'investigació i bones possibilitats financeres, si bé cal una millor gestió dels recursos econòmics perquè es perden massa diners en el funcionament general de les universitats.

L'Informe Dearing també planteja el problema econòmic al Regne Unit. Concretament, la recomanació 132 exposa que "si aquest no és adreçat pel govern, es pot caure en el perill que algunes institucions quedin perjudicades greument i altres endeguin accions unilaterals com per exemple, taxes suplementàries" (NCIHE, 1996: 9). Arran d'aquesta recomanació, el govern anglès ha creat el Higher Education Funding Council in England (HEFCE).

A l'Estat espanyol, el govern ha hagut d'establir una política estricta per complir els paràmetres d'accés a la moneda única, i la inflació espanyola ha obligat a elaborar pressupostos restrictius. Tots aquests factors han implicat retalls en la despesa pública i han obligat les universitats a buscar altres formes de finançament, com ara establir convenis amb fundacions privades. El dèficit de despesa corrent que pateixen les universitats espanyoles (el finançament públic de les quals és de l'1,26% del PIB) és molt distant de l'actual 2,38% del PIB de les universitats alemanyes i franceses (*El País*, 6/07/99) o de l'1,46% de la Unió Europea o l'1,58% de l'OCDE (Rodríguez, abril 2002).

1.1.4. L'entorn europeu de la Declaració de Bolonya i Conferència de Praga

La Declaració de Bolonya, subscripta per 29 països el 1999, és el primer document oficial que recull els acords per a la construcció d'un espai comú europeu d'ensenyament

superior. S'organitza entorn de cinc principis (qualitat, mobilitat, diversitat, competitivitat i orientació) i s'orienta cap a la consecució d'altres dos objectius estratègics: l'increment de treball a la Unió Europea i la conversió del sistema europeu de formació superior en un pol d'atracció per a estudiants i professors d'altres parts del món (SGCU, 1999).

Els objectius generals fan referència a sis àrees d'intervenció posterior, totes de gran importància:

- Necessitat d'incorporar un sistema llegible i comparable de titulacions i la introducció del *suplement al diploma*.
- Generar un sistema modular de dos cicles principals: pregrau i postgrau que en l'actualitat es debat al voltant de dues opcions diferents: (3+2+3) o (4+1+3).
- Instauració d'un sistema de crèdits (European Credit System – ECS).
- Promoció de la cooperació europea per assegurar un nivell de qualitat per al desenvolupament de criteris i metodologies comparables.
- Desenvolupament de sistemes de qualitat curricular: millors mètodes d'ensenyament-aprenentatge, coneixement de l'organització, continguts i pràctiques educatives d'altres països...
- Promoure la mobilitat de professors, estudiants, personal administratiu i investigadors.

En la reunió de Praga, dos anys després de la signatura de la Declaració de Bolonya, representants de 32 països van acordar les directrius i prioritats en el procés de convergència i van corroborar els principis de Bolonya, incidint en quatre punts:

- L'aprenentatge al llarg de la vida.
- La participació d'estudiants competents, actius i constructius.
- Avenç en l'educació transnacional.
- Els continguts de la convergència: ECS, suplement al diploma, titulacions i qualitat.

A fi d'afavorir la mobilitat dels estudiants, s'acorda establir un sistema de crèdits que reconegui els estudis realitzats a qualsevol país comunitari i que es caracteritzi per la mútua confiança entre institucions, la transparència d'informació entre centres que faciliti el reconeixement acadèmic dels estudis i un període d'estudis que un cop realitzat en un altre país sigui equiparable al del centre d'origen (encara que difereixin inicialment els continguts del programa acordat).

La concepció dels crèdits europeus i el seu plantejament s'acosten a un enfocament molt més paidocèntric del procés d'ensenyament-aprenentatge en tant que cada crèdit comptabilitza el treball necessari que un estudiant ha de realitzar per promocionar una assignatura (tant classes teòriques i pràctiques, com hores d'estudi, tutories, recerca independent, treballs en grup...). La perspectiva didàctica de Bolonya pregona un replantejament seriós i real de les competències i perfils de cada professió, de

l'optativitat, de la interdisciplinarietat... com també un canvi en la programació, metodologia i avaluació de les assignatures però, sobretot, un canvi en les concepcions docents dels professors. Aquest canvi no demana "... adquirir noves tècniques docents, sinó reflexionar sobre la nostra manera d'impartir la docència, les concepcions subjacents a la nostra pràctica i les nostres percepcions" (Feixas, Armengol, Castro i Tomàs, 2002).

1.1.5. L'augment de l'oferta acadèmica

Des de l'aprovació de la Constitució (article 27.6), de la LRU (article 57) i també la LOU (article 5) -que comprenen la llibertat de crear centres d'educació superior de titularitat privada- però especialment al llarg de la darrera dècada, hem viscut una gran proliferació d'universitats privades, fet que ha portat la universitat pública a plantejar-se la qualitat dels seus processos i resultats.

L'increment de l'oferta acadèmica prové en part de l'augment d'institucions privades i, en part, per l'abast de les atribucions de les TIC, que permeten seguir estudis virtuals de qualsevol institució arreu del món i al propi ritme.

Fa relativament poc que la universitat pública i la privada mantenen una cursa paral·lela. Les universitats públiques han estat les primeres institucions de docència i recerca; les privades són, en general, molt més joves. El prestigi adquirit per les públiques, l'accessibilitat dels estudiants i els ideals democràtics han forjat una imatge d'universitat oberta i popular. La universitat privada es manté com una universitat elitista i selectiva, que està guanyant cotes de prestigi en docència. La universitat privada pot avantatjar la pública en la capacitat d'invertir fortament en tecnologia, en la gestió i en la selecció i l'atenció individualitzada a l'estudiant, però cada cop més les diferències entre la pública i la privada s'escurcen almenys pel que fa a la gestió financera; les diferències, en tot cas, es poden donar pel model de direcció i els recursos.

La principal dissemblança és que moltes de les facultats o escoles universitàries de les universitats privades gestionen sota la seva pròpia i exclusiva responsabilitat el patrimoni adscrit als centres i els ajuts i donacions que puguin obtenir. Tenen autonomia per gestionar el seu pressupost, determinar l'import que han d'abonar els seus alumnes com a matrícula i la forma de pagament, gestionar els convenis de col·laboració amb empreses i l'adscripció de personal docent i no docent.

L'atenció a cada estudiant en particular es fa palesa en les tutories i en la recerca en una universitat privada. La universitat procura una bona orientació educativa i professional a l'alumnat, tant en el moment del seu accés com durant la seva permanència a la universitat. Per aconseguir-ho, els alumnes tenen assignats tutors de seminari que coneixen la seva situació personal i acadèmica, l'orienten en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, els comunica els resultats de l'avaluació, organitza l'activitat de seminari i vetlla per la seva evolució formativa.

La universitat privada, a més d'uns estatuts i normes legals, té un ideari conegut i observat per tot el professorat i alumnat que forma part de l'acta fundacional i inspira i vincula tota activitat universitària. L'ideari defineix el caràcter de la universitat i el model

d'universitat que és. A la universitat pública hi ha una normativa interna i uns estatuts que defineixen la missió que ha de guiar l'activitat acadèmica de la universitat i els compromisos que s'adquireixen. La Taula 1-3 recull l'exemple de la UAB:

Universitat	Compromisos:
autònoma	<ul style="list-style-type: none"> - Establir els seus propis mecanismes d'organització i funcionament. - Defensar l'organització lliure de cicles, plans d'estudi i estructura acadèmica ? - Constituir fundacions, institucions i organismes que cooperin en el compliment de les seves finalitats. ...
pública	<ul style="list-style-type: none"> - Obertura a totes les classes socials. - Assegurar la gestió eficaç i eficient dels recursos públics que administra. - Establir sistemes de control de les obligacions laborals dels membres de la comunitat universitària. ...
catalana amb vocació universal	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar la llengua catalana com a cooficial amb el castellà, promovent el dret de la comunitat universitària a expressar-se en qualsevulla de totes dues llengües. - Impulsar i potenciar accions dirigides a una major implantació del català. - Atendre de manera preferent l'estudi de la llengua i cultures catalanes. ...
compromesa amb l'entorn	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en programes que promoguin el desenvolupament general de la societat, des de l'àmbit de les seves competències. - Participar en la millora i desenvolupament del sistema educatiu. - Relacionar-se i coordinar-se amb altres institucions científiques i culturals del país. ...
lliure	<ul style="list-style-type: none"> - Afavorir, estimular i acollir l'activitat intel·lectual en tots els àmbits de la cultura i del coneixement. - Respectar i promoure la llibertat de pensament i expressió, garantint el dret a rebre i difondre informació. - Garantir la llibertat d'associació i reunió, respectant les normes establertes. ...
democràtica	<ul style="list-style-type: none"> - Assumir i defensar la Declaració dels drets humans. - Promoure actuacions compensatòries dirigides a col·lectius discriminats. - Fomentar els processos de participació en la gestió i funcionament de la universitat. ...
solidària	<ul style="list-style-type: none"> - Destinar una part dels seus ingressos a programes de cooperació. - Promoure acords de col·laboració amb països i universitats desfavorides. - Promoure processos de gestió dirigits a compensar desigualtats dins de la universitat. ...
completa	<ul style="list-style-type: none"> - Mantenir l'equilibri entre les funcions per fomentar el saber (investigació), transmetre'l (docència i extensió universitària) i aplicar-lo (assessorament, suport a la societat...). - Oferir estudis relacionats amb les ciències humanes, socials i experimentals. - Combinar metodologies presencials, semipresencials i a distància. ...
de qualitat	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar una capacitat de direcció integrada i coherent. - Participar en la creació de coneixements mitjançant la seva dedicació a la investigació. - Mantenir i augmentar la qualitat de la docència i investigació, reforçant la seva vinculació. ...

Taula 1-3. Alguns compromisos vers l'assumpció d'una declaració de missió*

* Esborrany de la Comissió de Reforma Institucional del Claustre d'Universitat de la UAB (octubre 2001)

En qualsevol cas, la universitat privada es mou ràpidament per resoldre el dèficit de formació que no pot absorbir la pública, bé per oferir noves titulacions més especialitzades que poden oferir com a títol propi (gestor de patrimoni, infotecnologia, auditoria de comptes, gestor multimèdia, etc.), bé per titulacions que superen la capacitat de la universitat pública atesa la gran demanda, com ara les titulacions de segon o tercer cicle d'administració i direcció d'empreses, bé perquè els estudis que ofereixen són més atractius atès l'enfocament multicultural, multilingüe i internacional (direcció d'hotels, restaurants i casinos a Madrid i Las Vegas, respectivament, per exemple).

Les universitats a distància o l'oferta d'estudis a distància per part d'altres universitats presencials són també indicadors que alerten sobre la qualitat docent.

La generalització de l'ús de les TIC és a tots els nivells i tendeix cap a una situació de districte únic en la qual qualsevol estudiant pot tenir accés a l'ensenyament de qualsevol universitat. S'augura un futur amb més docència bimodal, amb carreres a mesura i més facilitat per realitzar crèdits d'altres institucions d'educació superior. La formació bàsica d'estudiants i professors implicarà a més a més el coneixement, almenys, d'un idioma estranger, habilitats comunicatives per poder transmetre informació tant escrita com oral (a l'aula o en una videoconferència), nocions bàsiques d'informàtica per moure's per la xarxa, realitzar xats, etc.

La conseqüència és que la competitivitat en el sector universitari esdevindrà global. Per tant, si les nostres universitats no s'afanyen a ser de les primeres, la competència internacional, sobretot la nord-americana i seguidament l'europea, farà que siguin les universitats estrangeres les que ofereixin les carreres als nostres estudiants.

Per tots aquests motius, la universitat no pot mantenir-se aliena als nous canvis. Cal que canviï per millorar el que està fent amb l'ajut de les TIC i combati les variables espai i temps per convertir-se en universal. La responsabilitat de fer-ho real no pertoca a la potencialitat de les TIC, sinó a la capacitat i la funcionalitat de la comunitat universitària de crear un nou marc organitzatiu, econòmic i pedagògic on aquestes tinguin sentit. Ens trobem davant d'una veritable revolució i la universitat ha d'adoptar un paper actiu amb relació al seu desenvolupament. Ho confirma Gabriel Ferraté, rector de la Universitat Oberta de Catalunya, en comentar que "les tecnologies de la informació i internet estan creant un nou paradigma de la formació d'àmbit global, interdisciplinari, multimodal i multilingüe" (Tecno 2000, 20/08/99).

A més de permetre transparència i accés a estudis d'arreu, la forma de crear, transmetre i aplicar el coneixement també està canviant a conseqüència de les TIC, aportant una sèrie d'avantatges i funcionalitats: gran capacitat de tractament i emmagatzemament de la informació, interactivitat i automatització de tasques, accés flexible a la informació i fàcil transport de dades, canals de comunicació, integració de mitjans i codis, reducció de costos, temps i esforç en la realització dels treballs, etc. Atès el seu caràcter transversal, afecten, i de manera irreversible, totes les activitats relacionades amb l'ús de la informació, com les funcions pròpies de la universitat: docència, recerca i gestió universitària.

La Taula 1-4 reflecteix l'impacte de les TIC en les funcions principals de la universitat: docència, investigació i gestió (Feixas, Marquès i Tomàs, 1999):

DOCÈNCIA	INVESTIGACIÓ	GESTIÓ
Nous continguts i competències en el currículum.	Major capacitat de processament d'una gran quantitat de dades tant numèriques com alfabètiques.	Gestió automatitzada dels centres, descentralitzada i compartida.
Nous instruments i recursos: per realitzar treballs, per la docència i la seva gestió.	Reducció del temps dedicat a les tasques mecàniques d'ordenació i emmagatzemament de la informació.	Accés obert a intranets institucionals.
Accés obert a tot tipus d'informació (TV, vídeo, CD-ROM), biblioteques, Internet, intranets...).	Accés a base de dades, biblioteques digitals, documents diversos amb gran facilitat i a l'instant.	Millora en la comunicació intrainstitucional i en la distribució de la informació.
Nous canals de comunicació per a l'aprenentatge i la col·laboració entre estudiants, professors i centres docents: correu electrònic, videoconferències, xats, fòrums, llistes de discussió, pàgines web...	Informació puntual de tots els esdeveniments científics del món.	Noves estructures per a l'organització i noves estratègies d'actuació, com ara la creació de centres de recursos que donin suport al professorat en la docència i el desenvolupament de materials.
Nous escenaris educatius asíncrons, disponibles en tot moment i lloc (teleformació).	Comunicació científica constant amb investigadors de totes les parts del planeta i amb gran rapidesa.	Desburocratització del sistema.
Nous mètodes pedagògics sota els auspicis del socioconstructivisme, potenciadors de l'autoaprenentatge, més personalitzats i col·laboradors.	Major relació i col·laboració nord-sud	Noves normatives que reconeguin i estimulin la dedicació del professorat a les noves funcions i rols que ha de desenvolupar.
Nous rols docents: dissenyador d'entorns d'aprenentatge, orientador, motivador, creador i avaluador de recursos, coaprenent, investigador a l'aula, tutor...	Necessitat d'acords sobre terminologia científica per evitar duplicar investigacions sobre el mateix tema i facilitar el treball cooperatiu en aspectes complementaris	
Necessitat d'una nova formació per al professorat: tècnica (en l'ús de les TIC), metodològica i actitudinal.		

Taula 1-4. Impacte de les TIC a la universitat (Feixas, Marquès i Tomàs, 1999)

Si la universitat s'ha caracteritzat per ser a l'avantguarda de la societat produint coneixements, transmetent-los i criticant-los, seria sorprenent que fos incapaça d'assumir el potencial que les TIC tenen en matèria formativa.

1.1.6. La diversitat dels estudiants

La davallada de la natalitat s'està començant a sentir en les matrícules de les universitats espanyoles. El sistema tradicional d'estudiant a temps complet que s'incorpora a la universitat en finalitzar els estudis secundaris, previst per la LRU va en descens: els estudiants a temps parcial són menys d'una quarta part de la població universitària en estudis de pregrau (CRUE, 2000:24). Això implica una reducció de la ràtio d'alumne per professor, però també una reducció dels ingressos de la universitat. L'avantatge és la possibilitat d'oferir una educació més centrada en les necessitats dels estudiants, la contrapartida és que la universitat haurà de diversificar l'oferta d'estudis per arribar a altres auditoris que fa temps demanden a la universitat l'organització de la formació contínua.

En aquest sentit, la naturalesa de la formació que exigeix la societat fa preveure un canvi i un augment dels estudis a temps parcial i dels estudis en règim de formació contínua. Per tot això, la universitat ha d'estar preparada per trobar-se alumnat que prové de l'educació secundària postobligatòria, de la formació professional, alumnat que accedeix a través de la prova d'accés per a majors de 25 anys i treballadors que combinen els estudis universitaris amb una feina remunerada.

Es constaten importants canvis en la configuració de les aules i en els interessos i característiques dels qui les omplen. Aquest canvi en valors i raonaments està influïent en la relació alumne-docent i en la metodologia didàctica. Malgrat que alguns professors es resisteixen a acceptar-ho i adaptar-s'hi, la situació futura indica que per garantir una bona docència el professorat ha de prestar més atenció a les necessitats i interessos individuals dels estudiants i el procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha d'afavorir mitjançant noves estratègies de comunicació i noves estratègies didàctiques com per exemple: estudis de casos, estudis d'incidentes crítics, aprenentatge basat en problemes, grups d'estudi, tutories, pràcticums, estudis de camp, conferències, taules rodones, reconstrucció de la pròpia bibliografia, investigació-acció, projectes, seminaris, reflexió sobre la tasca, etc.

A més dels estudiants de l'ensenyament secundari, hi ha cada vegada estudiants més grans que han d'equilibrar la vida personal, la laboral i les prioritats de la carrera i prefereixen atendre la universitat a mitja jornada. Els estudiants més adults no volen haver d'atendre la universitat tradicional ateses la inconveniència d'hores de classe, la inaccessibilitat al campus, les responsabilitats familiars, els viatges de negocis o per discapacitats físiques. Esperen tenir accés a més recursos i alternatives, més enllà de les del campus.

Fins ara la universitat havia restat insensible a les necessitats d'aquesta tipologia de clients externs, i s'estimava més oferir docència en forma de cursos que solien reflectir les àrees d'interès d'alguns acadèmics de la institució. Actualment, la formació de corporacions, d'una banda i de professionals i consultors a títol individual, de l'altra, exigeixen a la universitat un tipus de formació centrada en les seves necessitats, sent molt selectius en la recerca de l'àrea o el departament universitari que els serveixi millor per als seus interessos.

Els estudiants adults es caracteritzen per la capacitat de respondre a les demandes externes, i en aquest sentit els són indiferents les convencions del treball acadèmic.

Poden demanar els serveis d'un grup de professors universitaris que treballen bé cooperativament, mentre que l'expertesa acadèmica i professional individual és contractada quan resulta necessària per dissenyar o desenvolupar alguna part específica del programa. La recerca, per ells, és implícita a la funció del professor expert, està per sobre d'ells i, per tant, no necessiten pagar-la.

Hi ha dues condicions que la universitat ha d'assumir.

- En primer lloc, molts estudiants de primer any no entren a la carrera desitjada i fan **transicions entre carreres** fins ensopegar amb la desitjada. Aquest canvi durant la carrera ha esdevingut socialment més acceptable i ha estat valorat més com un repte personal que no pas com un fracàs. De fet, la presa de decisions sobre la carrera ha d'entendre's com un conjunt continu d'opcions al llarg de la vida, no com un esdeveniment un cop a la vida. Per això, les carreres han de ser vistes com una seqüència espiral de tots els rols, amb canvis suscitats per factors anticipats (casament...), no anticipats (malaltia...) o no-esdeveniments (un trasllat que no ha tingut lloc...). Les principals raons per les quals un estudiant busca canviar és perquè la carrera inicial no és del seu grat o és incongruent amb els nous valors o interessos. L'allargament de l'esperança de vida, les diferents visions sobre la jubilació i la necessitat econòmica són altres factors.

Per aquesta raó té més sentit que mai l'orientació d'un tutor o tutora al llarg de la carrera universitària, perquè les reaccions personals a la transició varien. Tant si els canvis han estat voluntaris o involuntaris, els estudiants poden experimentar una varietat d'emocions com ara por, ansietat i sensació d'estar perdut o haver errat. Les fases de la transició poden incloure immobilització, negació, dubte, deixar passar, provar opcions, recerca de significat, integració i renovació (Leibowitz i Lea, 1985) amb les corresponents conseqüències per a l'estudi. La relació propera entre carrera i identificació pot fer reformular l'autoconcepte d'un mateix.

Cross (1988), en el seu treball amb adults com a aprenents, també va identificar tres tipus de planificacions de vida: el pla de vida lineal (educació de jove, treball durant els anys intermedis i lleure de grans), la redistribució del treball, l'educació i el lleure en cicles recurrents, o el pla de vida mixt (combinació d'activitats de lleure, treball i estudi de manera concurrent al llarg de la vida). Va trobar que a mesura que l'esperança de vida s'allarga i de manera saludable, el pla de vida mixt cobra més significat.

Per tot això, trobem en les carreres dels estudiants (joves i adults) cada vegada més aturades, retrocessos, continuïtats de diferent durada i intensitat decidides en funció de la seva planificació de vida. De fet, la carrera ocupacional d'una persona, perquè tingui èxit, ha de caber dins els paràmetres de la seva carrera vital. En conseqüència, la universitat i els professors no ho poden ignorar: la universitat ha de facilitar carreres universitàries flexibles, sigui a través de les TIC o mitjançant programes acadèmics elàstics.

- En segon lloc, **la formació per a les empreses** està influïda per les condicions del mercat. Tant es pot situar al damunt de l'onada econòmica, com si hi ha un daltabaix econòmic, revisar-se les prioritats i reduir l'assessorament i la formació. Si la universitat més tradicional vol expandir les seves pròpies activitats al món de l'empresa i la formació d'adults, haurà de sucumbir a les seves demandes i fluctuacions.

Respecte d'això, l'annex 4 de l'Informe Dearing (NCIHE, 1996), titulat *Consultation with the employers*, destaca la importància que tindrà en el futur la universitat com a promotora de la formació contínua dels treballadors, de projectes de R+D i d'assessorament. Els empresaris enquestats creuen que la demanda a les universitats de desenvolupament professional continuat, d'R+D i de consultoria s'incrementarà en els propers anys per quatre grans raons: la força del mercat, les demandes d'innovació constant, els avantatges financers i les necessitats dels treballadors.

Per tant, la universitat haurà de fer més per acostar-se a una empresa i tant les institucions com els docents que hi vulguin participar necessitaran adaptar-se més al mercat laboral. Segons l'Informe Dearing (NCIHE, 1996), això es pot aconseguir:

- Promovent la recerca en les àrees tècniques que són rellevants per a les empreses i demostrant competència.
- Obrint-se a noves formes de col·laboració amb companyies i altres universitats.
- Fomentant *partnerships* per aconseguir un benefici mutu, més que desinteressades donacions per a la recerca.
- Dotant-se de destreses bàsiques organitzatives i adoptant postures més flexibles i menys burocràtiques.
- Comunicant-se més efectivament amb els no-acadèmics.
- Facilitant la comprensió i el respecte mutu entre les diferents cultures de la indústria i l'acadèmia.

Així, l'educació prendrà formes diverses d'acord amb si els estudiants provenen de l'ensenyament postsecundari o del món empresarial, i es desdibuixarà el que s'entén per formació permanent a la universitat. En aquestes circumstàncies, la universitat probablement desenvoluparà l'educació de forma més intensa que a altres llocs, a nivells superiors de dificultat i complexitat i, potser també, a nivells més alts d'especialització, sobretot tindran un domini especial els estudis de postgrau. Però respecte a la investigació, aquesta deixarà de ser una activitat exclusiva de la universitat i estarà més repartida entre altres institucions de la societat, de manera que la major part es durà a terme en els contextos específics d'aplicació.

La política oberta d'admissió li exigirà adaptar-se a les noves situacions que es plantegen i, per possibilitar aquest canvi caldrà que es donin un conjunt de condicions, entre altres les següents:

1. Un ambient propici i sensible a canvis significatius en la forma i els continguts, sent necessaris els canvis organitzatius.
2. Noves i íntimes relacions de la universitat amb la comunitat educativa i social, i amb la comunitat internacional, sent necessària més informació i transparència.

3. Foment del treball cooperatiu, la responsabilitat docent i l'autodesenvolupament professional.
4. Instaurar una nova cultura professional docent basada en la millora constant de la docència a través de la millora de la formació pedagògica.

L'actuació i dedicació tutorial és essencial perquè es tendeix cap a un tractament cada cop més individual. Els alumnes reclamen més orientació i assessorament tant en l'activitat acadèmica (treballs, pràcticums, interessos particulars, etc.) com en les possibilitats professionals. Per assolir-ho, el professor ja no pot actuar aï lladament i al marge dels interessos institucionals. Se li exigeix una major coordinació i predisposició a l'intercanvi d'experiències i treball en equip, així s'intenta promoure una cultura de col·laboració.

En síntesi, els estudiants són més experimentats tant en l'ensenyament presencial com en l'ensenyament *on-line*, exigeixen un mètode instructiu diferent, adaptat a les seves necessitats i fan ús del seu poder com a clients per ser més selectius a l'hora de triar institucions. Esperen participar en un entorn d'aprenentatge que promogui millores mesurables en el desenvolupament de les seves competències, no tan sols durant els anys d'universitat, sinó també al llarg de les seves carreres. Cada cop més els estudiants seleccionen el currículum que fomenta oportunitats de treball inicial i sostenible. Cada cop són més impacients. El tipus de provisió de serveis d'altres indrets els condiciona a demanar a la universitat serveis al moment i en temps real. Per tot això, la universitat s'haurà d'adaptar per satisfer les noves demandes si vol seguir sent el veritable motor de desenvolupament social.

1.1.7. Un nou entorn d'aprenentatge

La històrica estabilitat de l'educació superior ha deixat de ser una realitat. Indústries multimilionàries de l'aprenentatge estan competint amb la universitat; pares, estudiants, públic i empresaris han començar a donar senyals d'alarma. Si la universitat no és capaç de traduir correctament les demandes en beneficis per als seus usuaris, si no pot o no sap satisfer les necessitats d'aprenentatge dels seus clients, perdrà la seva virtut i idiosincràsia.

Els estudiants necessiten desenvolupar la capacitat de buscar, seleccionar, i sintetitzar gran quantitat d'informació per crear coneixement. Ara, els estudiants reben gran nombre de cursos independents entre ells. Malgrat haver-hi prerequisits, hi ha poca integració o coordinació de contingut entre departaments o titulacions. Un conjunt de cursos formen un programa o pla d'estudis -procés manipulat pel professorat. Per completar un curs els estudiants han de desplaçar-se per diferents indrets de la universitat, per trobar els recursos que necessiten (materials impresos a la biblioteca, tutories als despatxos dels professors, laboratoris amb un horari restrictiu o aules d'informàtica abarrotades...). En definitiva, els recursos d'aprenentatge dels estudiants estan fragmentats.

Oblinger i Rush (1997) il·lustren (Figura 1-2) d'una banda **l'actual entorn d'aprenentatge de l'estudiant** amb l'organització al centre i els estudiants traslladant-se

per aconseguir els recursos, i de l'altra el **model emergent** amb l'estudiant al centre de l'aprenentatge i un accés més flexible a la gent i a la informació:

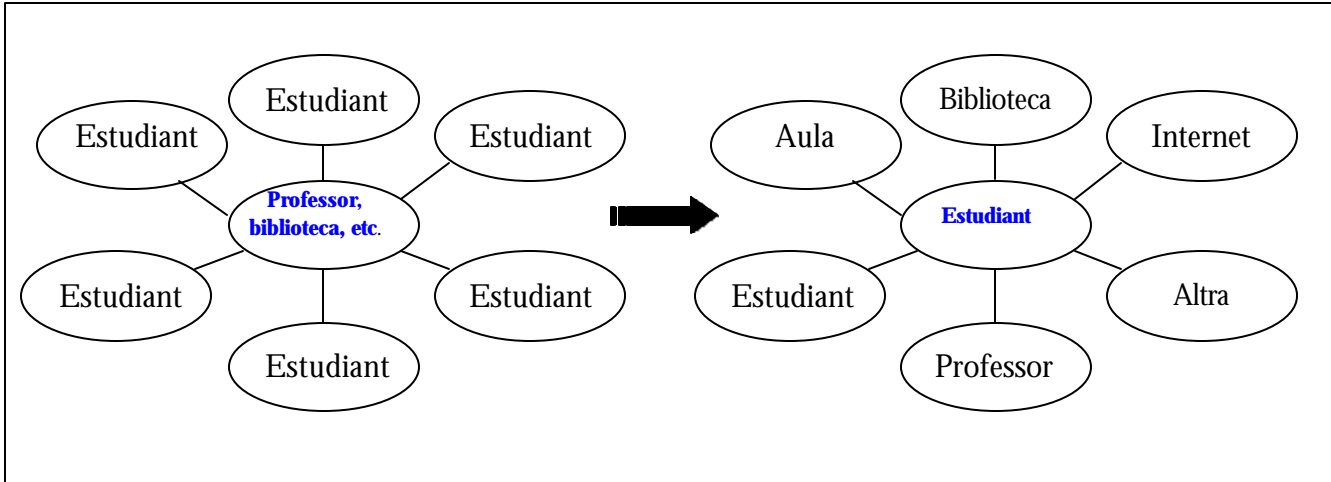


Figura 1-2. Model d'entorn actual i model basat en l'estudiant (Oblinger i Rush, 1997)

En el model tradicional, la ubicació dels recursos d'aprenentatge estan separats i la distribució del temps és poc flexible. El treball, compromisos familiars i altres activitats s'organitzen al voltant de l'horari del campus.

En el model emergent, els recursos estan enxarxats i permeten a l'aprenent infinita flexibilitat en temps, ubicació i ritme. Es té en compte que les necessitats d'aprenentatge es donen en el moment, lloc i ritme que tria l'individu, no el que tria la universitat. En aquest escenari, les barreres de l'aprenentatge es reemplacen per mecanismes que faciliten: a) un accés obert, a b) una xarxa d'experts, en c) disciplines tant tradicionals com híbrides, utilitzant d) un aprenentatge en temps real, que ofereix e) un aprenentatge sostenible, facilitat per f) sistemes d'aprenentatge fusionats i automatitzats, i g) experiències d'aprenentatge basades en les necessitats dels aprenents (Dolence i Norris, 1995).

Tate (a Oblinger i Rush, 1997) va més enllà d'aquesta realitat més propera i descriu un escenari més futurista caracteritzat per noves organitzacions brindades a la producció, entrega i certificació (PDC – Product, Delivery and Certification Organizations) que envairan la distribució a l'educació superior. Aquestes PDC operaran a escala nacional, utilitzant els mitjans de comunicació més efectius i eficients. Els cursos i programes seran dissenyats i produïts amb fins comercials. Compraran l'expertesa a través de diverses fonts en funció del grau d'experiència i la qualitat de la preparació del contingut. Els PDC oferiran avaluacions de la competència i serveis de certificacions. Els estudiants podran participar en avaluacions interactives en qualsevol moment i lloc, i un cop assolides les competències necessàries i superades les proves d'avaluació, pagaran una quota per rebre la certificació. Al principi, els PDC emanaran de les institucions que els hi ofereixin contingut. Més endavant, agències independents d'acreditació assessoraran el procés, el contingut i la certificació dels PDC.

Tate veu el futur dibuixat per unes institucions universitàries centrades en les arts lliberals i la socialització dels batxillers; on el currículum específic es podrà adquirir als PDC. Les universitats se centraran en la recerca i el desenvolupament de coneixement nou, i en la formació d'altres experts en noves àrees de coneixement i la formació d'investigadors. Part dels ingressos de la universitat dependran de la seva habilitat per vendre la seva expertesa a les PDC.

En síntesi, la revolució de l'aprenentatge vindrà facilitada per la disponibilitat d'una infraestructura de xarxes fiables i d'accés a ordinadors, en qualsevol lloc i moment. En aquest entorn, les TIC catalitzaran molts dels canvis respecte de la gestió de la informació i la universitat ajudarà a transformar la informació en coneixement i aprenentatge.

1.2. PERSPECTIVES I CONCEPCIONS DOCENTS DEL PROFESSOR UNIVERSITARI

Quan parlem d'enfocament docent ens referim a l'orientació didàctica que el professor dóna al seu ensenyament, l'estil que representa, incloent-hi tant les intencions com les concepcions, la pràctica i les preocupacions respecte la docència en un context acadèmic determinat.

La manera en què els professors enfoquen la seva docència ha estat, de manera senzilla, explicada des de dues perspectives: la del docent com a **transmissor de contingut** i la del docent com a **facilitador de l'aprenentatge**. El primer estil, molt arrelat des dels començaments de la universitat, segueix sent el predilecte de la majoria de professors que tenen una audiència nombrosa. L'estratègia didàctica habitual en aquesta situació és la lliçó magistral. El segon, més adequat, és menys habitual a la universitat perquè hi ha professors que no saben com portar-lo a terme.

Podríem dir que la docència en un grup més reduït ofereix una major possibilitat d'interacció entre estudiants i entre professor i estudiants i permet que es desenvolupin dinàmiques d'ensenyament-aprenentatge més actives i participatives. I que aquesta condició facilita que el professor assumeixi el paper de dinamitzador, orientador o facilitador de l'aprenentatge. Però aquestes afirmacions s'estan quedant en un tòpic d'aquells que no coneixen o no saben com dinamitzar grups grans, perquè existeixen nombroses estratègies didàctiques per a grans grups (Gibbs, 1995).

1.2.1. Àmbits del canvi de cultura docent

Els canvis socioeconòmics, tecnològics i culturals que tenen lloc al món afecten de manera directa les funcions de la universitat, en especial els sistemes d'organització de la docència, i impliquen una nova cultura docent per la qual cal sensibilitzar i preparar tant professors com estudiants. La cultura docent del professor l'entendem com el conjunt de creences, concepcions, actituds, comportaments i rituals sobre docència que un professor conforma al llarg del seu pas per una o diverses institucions universitàries, regulat per les característiques educatives del context i els coneixements i experiències personals i professionals prèvies.

Existeixen diferents focus de canvi de la cultura universitària. Feixas, Armengol i Tomàs (1999) analitzen la cultura docent des del punt de vista dels canvis en les característiques i la tipologia de **l'alumnat**, el rol del **professorat** i la seva relació amb els estudiants i la configuració i organització del **currículum** en allò referent a continguts, metodologia i avaluació, i pretenen acostar-s'hi prenent com a referència dues etapes: les darreres dècades fins l'any 2000 i els possibles canvis després del 2000 (Taula 1-5):

FOCUS DE CANVI	Abans del 2000	Després del 2000
Alumnat		
Família	- Nombrosa, més afany de superació, més lluitadors. - Emancipació.	- Pocs germans o fills únics, més facilitat per obtenir recompenses amb menys esforç. - Comoditat, facilitat.
Origen social	- Classes més acomodades.	- Totes les classes socials gràcies a l'ampliació d'ajudes a l'estudi.
Accés	- 15% dels estudiants en edat estudiantil.	- 50% dels estudiants en edat universitària.
Estudis	- BUP-COU: itinerari comú.	- LOGSE: itinerari més diversificat.
Construcció del coneixement	- Condicionat pels jocs manipulatius.	- Condicionat pels jocs multimèdia i la realitat virtual (generació Nintendo).
Captació d'informació	- A través de llenguatges verbal i icònic.	- A través de llenguatges multimèdia i d'Internet.
Valors	- Valors democràtics i igualtat d'oportunitats.	- Menys preocupació pels valors socials.
Professorat		
Estil docent	- Transmissor de coneixements, font d'informació.	- Orientador dels aprenentatges, guia el desenvolupament de les capacitats dels estudiants.
Avaluació docent	- Inexistent.	- Avaluació docent interna.
Relacions entre professors	- Aï llament.	- Tendeix a la col·laboració.
Relacions amb els estudiants	- Escassa relació amb l'alumnat.	- Assessor i tutor, més dedicació tutorial.
Curriculum i la seva organització		
	- Anual.	- Semestral.
Oferta d'estudis	- Plans d'estudi nacionals. Programa tancat. - Molt concreta i focalitzada.	- Oferta de crèdits molt diversificada. - Major oferta d'estudis: postgraus, cursos d'especialització, cursos propis...
Elecció de crèdits	- Dins la pròpia universitat.	- De diferents universitats.
Tipologia d'assignatures	- Modalitat presencial.	- Modalitat virtual, carreres a mesura.
Titulacions	- Titulacions per universitat.	- Homologació a escala europea.
Horari	- Organització horària rígida.	- Organització horària flexible.
Pràctiques	- Poca importància a les pràctiques.	- Major pes de les pràctiques.
Cost	- Matrícula més econòmica.	- Increment del preu de la matrícula, més flexibilitat en la durada dels estudis.

Taula 1-5. Àmbits del canvi de cultura en la docència universitària (Feixas, Armengol i Tomàs, 1999)

Davant la present situació es preveuen alguns canvis en la cultura docent que faran replantejar l'actuació del professor a l'aula, al departament i a la universitat.

- a) **Respecte de l'auditori del professorat:** el professorat haurà de ser més sensible als missatges, continguts i interessos dels seus clients i estar més receptiu per establir noves relacions no només amb l'alumnat, sinó també

amb altres universitats amb qui col·laborarà en la configuració de nous currícula, amb empreses, etc.

- b) **Respecte de les competències del professorat:** les xarxes de col·laboració amb altres universitats estrangeres demanaran un nou model de docent internacional que domini idiomes, les TIC i que estigui predisposat a la mobilitat i realització d'intercanvis. En aquest sentit, les dotes comunicatives del professorat hauran de preveure diferents públics, estudiants de diferents països o universitats (videoconferències) i estudiants de diferents condicions físiques (deficiències auditiva o visual), cosa que farà que es replantegi les seves estratègies metodològiques i comunicatives.
- c) **Respecte de la seva expertesa:** adquirirà major importància i reconeixement el seu coneixement científic per assessorar organitzacions de diferent envergadura, i la seva capacitat de crear coneixement nou o desenvolupar noves àrees de coneixement i formar investigadors.
- d) **Respecte de la seva orientació i estil docent:** la finalitat de les seves funcions docents no serà transmetre coneixements sinó orientar els estudiants cada vegada de manera més individualitzada perquè siguin emprenedors de la seva pròpia activitat, i sàpiguen i puguin generar el seu propi treball com a professionals autònoms.
- e) **Respecte de la seva formació pedagògica:** l'augment de qualitat de la docència demanarà una formació pedagògica a tot aquell professor que vulgui impartir docència a la universitat. En un futur no llunyà s'exigirà als professors universitaris una acreditació d'*excel·lència docent* i als programes de formació algun tipus de reconeixement oficial.

1.2.2. Especificitat de la docència universitària

No ha estat fins als darrers deu o quinze anys que la docència universitària ha començat a rebre una especial atenció i rellevància. El context de la docència conté una sèrie d'especificitats (Feixas, Armengol i Tomàs, 1999):

- a) **Els discents són adults.** Els subjectes objecte de la docència estan realitzant uns estudis per compte propi. És un ensenyament no obligatori, el qual suposa que hi ha un grau de motivació elevat.
- b) **La docència es desenvolupa en grups de classe nombrosos.** Els grups d'estudiants solen oscil·lar entre 50 i 100 la qual cosa posa a la majoria de professors en una situació de difícil elecció quant a metodologies didàctiques.
- c) **El professorat té llibertat de càtedra.** El docent universitari elabora el programa a partir d'uns indicadors mínims en matèries troncal establerts pels plans d'estudis del Ministeri d'Educació i Ciència. Aquest programa pot tenir una alta dosis de personalització en funció de la categoria, concepció i prestigi del

professor que l'elabora. S'entén que el professorat fa ús de la seva llibertat de càtedra i ofereix el programa que es desprengui de l'exercici d'aquesta llibertat.

d) El professorat ha estat seleccionat per la mateixa universitat. Amb la LRU cada universitat conseguia autonomia per precisar la seva organització i estructuració definida a través dels seus estatuts atorgant als departaments el pes de l'organització acadèmica. Això suposava una identificació amb els estatuts propis de cada universitat i un cert grau de compromís amb ells. Amb la LOU, els departaments seleccionaran el professorat prèviament habilitats.

e) El professorat universitari té diferents categories. L'accés i els diferents nivells acadèmics condicionen la situació contractual del professorat. Implica un comportament diferent en funció del grau d'interinitat i, fins i tot, ocasiona una certa deixadesa quan s'ha assumit la situació de funcionari. La funció docent també pot veure's distorsionada en el cas d'alguns professors contractats, atesa la dependència dels seus superiors i la seva situació de provisionalitat.

f) La docència universitària és una de les tasques del professorat que ha de compartir amb la investigació i la gestió. Així tant si un professor acaba d'ingressar com si és sènior ha de compatibilitzar les tasques docents amb activitats d'investigació. En el primer supòsit per aprendre (realitzar la tesi doctoral, participar en grups d'investigació...) i en l'últim per ensenyar (dirigir tesis, grups d'investigació...). El mateix succeeix amb la gestió: a mesura que el professorat va incorporant-se de manera estable se li demana responsabilitats de gestió.

g) La docència universitària descansa en gran part en la creació, crítica i transmissió del coneixement. Els docents d'altres nivells no universitaris es preocupen de transmetre el coneixement creat mentre que la universitat està a l'aguait constant del nou coneixement científic i amb relativa freqüència hi adopta una posició crítica. En qualsevol cas, el coneixement ocupa l'eix central de la docència universitària. L'obligació i necessitat d'estar al dia de les noves aportacions al camp de coneixement que s'està treballant requereix una dosi important de dedicació que, de vegades, es resta de la dedicació als aspectes didàctics i organitzatius de les classes.

h) El professorat universitari participa d'una cultura individualista en el seu treball docent mentre que exhibeix un tarannà més cooperatiu quan es tracta de les seves tasques investigadores. La tasca docent universitària es realitza de manera molt poc coordinada. Existeix una conducta molt generalitzada de no immiseir-se en les qüestions docents d'altres professors. Això ocorre en un doble sentit: d'una banda cada professor és molt gelós del seu programa i no accepta modificacions i, de l'altra, la coordinació o el posar-se d'acord i prendre decisions curriculars conjuntament suposa una situació entre iguals no acceptable per a una bona part del professorat.

Aquesta especificitat ha portat a desenvolupar un conjunt d'opinions esteses sobre docència universitària, i una sèrie de mites i fal·làcies que les sustenten, com per exemple, les següents (Ramsden, 1993/1998):

- Ensenyar consisteix a presentar o transmetre informació del docent a l'estudiant, o demostrar l'aplicació d'una destresa a la pràctica.
- L'aprenentatge és quelcom separat de la docència –l'aprenentatge és la feina de l'estudiant i l'ensenyament, la del professor.
- Atès que la major part de l'aprenentatge té lloc fora de les classes magistrals i altres classes formals, l'ensenyament tampoc no és tan important.
- Els estudiants universitaris no han d'estar supervisats massa de prop perquè es reforcen mals hàbits de dependència.
- Els estudiants capaços entenen i apliquen les destreses i la informació a les quals han estat exposats. Si la resta no aprenen, tenen un problema del qual l'ensenyament no se'n pot culpar; després de tot, estan a la universitat.
- Els professors d'universitat són millors que els d'altres nivells educatius perquè els primers ajuden els estudiants a ser independents, i els segons els donen tot *mastegat*.
- Fer classe als estudiants de primer curs és més senzill.
- El coneixement del contingut és tant necessari com suficient per a una bona docència.
- La docència és menys creativa que la recerca.
- Les característiques de la docència efectiva no poden ser descrites i no hi ha coneixement ferm dels principis i pràctica de docència efectiva a l'educació superior.
- Els bons professors –de manera diferent als bons investigadors- neixen i no es fan.
- N'hi ha prou amb conèixer la matèria per fer una bona docència.
- La qualitat de la docència no pot ser avaluada.

Segons Ramsden (1993), si aquests mites persisteixen és perquè serveixen a interessos específics com la conveniència administrativa i les cultures dominants dels departaments acadèmics, els quals suposen excuses excel·lents perquè no es faci gaire res per millorar la docència. Però, de fet, cada vegada hi ha més recerca sobre docència universitària que mostra dades consistents i contestades amb relació a:

- com determinades aproximacions i estratègies docents s'associen a un millor aprenentatge dels estudiants;
- com els bons professors es fan, canvien els seus mètodes docents i la seva comprensió de la docència i adquireixen habilitats específiques a través de la formació i el desenvolupament;
- com la docència també pot ser creativa i així ho descriuen professors exemplars: com un procés continu d'aprenentatge, comparable a una recerca creativa conduïda per curiositat;

- com el coneixement del contingut és necessari però no suficient, cal saber-lo ensenyar per garantir una bona docència.

En efecte, molts professors i alumnes es pregunten si les classes d'avui preparen les futures generacions per ser autodidactes i perquè aprenguin al llarg de la vida. La majoria de les institucions construeixen l'ensenyament gairebé en la seva totalitat al voltant de les classes magistrals. Si bé, la classe magistral pot ser un estil docent efectiu per a alguns estudiants, no ho és per tots. La recerca sobre l'efectivitat de la classe magistral no l'assenyala com el millor mètode per desenvolupar competències per resoldre problemes, pensar críticament i esdevenir aprenents de per vida.

En aquesta línia descriuen Oblinger i Rush (1997) la situació actual de la docència universitària:

- *Domini de les lliçons magistrals*: la col·laboració és un estil atípic a l'educació superior; aproximadament el 80% de la docència es fa en forma de classe magistral. Malauradament, el domini de les classes magistrals no indica que aquesta sigui la modalitat més efectiva d'aprenentatge.
- *Èmfasi en l'ensenyament*: la major part de la docència es basa en la presentació d'informació a un grup d'estudiants, els quals són responsables de demostrar que l'han acumulat. El docent és el protagonista i determina l'agenda oficial del curs. L'audiència de les classes magistrals només té l'oportunitat de demostrar de tant en tant la seva comprensió i és examinada periòdicament per determinar la seva retenció. L'èmfasi és clarament en l'ensenyament amb l'esperança que si s'ha fet bé, els estudiants amb habilitat i ambició ho aprendran.
- *Poca interacció*: la interacció entre l'estudiant i el professorat, els estudiants entre ells i l'estudiant i la informació està directament relacionada amb l'aprenentatge. No obstant això, a les classes magistrals hi manca dita interacció; són pocs els estudiants que participen dels debats (i els que ho fan són habitualment els mateixos) o pregunten dubtes quan les classes són molt nombroses i menys els que demanen tutorització després de classe, si no és un requeriment per superar l'assignatura. En canvi, molts estudiants troben que el treball i l'estudi amb grup és una forma d'aprenentatge molt més poderosa.
- *Experiències d'aprenentatge ineficients*: l'assumpció que la classe magistral és una manera ineficient de transmetre informació acurada no és del tot acertada. En una classe magistral típica, el docent transmet oralment unes 5.000 paraules, de les quals els estudiants en recorden només unes 500. En un estudi sobre classes magistrals de química, els estudiants recordaven un 90% de la informació de la pissarra i assumien que la informació de la pissarra era suficient. No obstant això, algunes parts de les classes no es recordaven en absolut: demostracions, exemples d'aplicacions, seqüències detallades d'argumentacions lògiques, i els significats dels conceptes i símbols tècnics. A causa de les diferències en les destreses de presa d'apunts dels estudiants i en el treball memorístic, només un terç dels estudiants surten d'una classe magistral amb la major part de la informació retinguda. Atès que la presa d'apunts és el principal material d'estudi, la conclusió fou que per dos terços dels estudiants, la classe magistral és un mitjà inefectiu: "com a molt, les classes magistrals

són introduccions o esquemes del que ha de ser après, més que una experiència d'aprenentatge en si mateixa" (Oblinger i Rush, 1997).

- *Recreació de resultats coneguts*: les experiències docents solen ser aï llades en el sentit que el professor demana de manera persistent als estudiants que presentin treballs dels quals no s'espera altra audiència que el mateix professor i que moltes vegades impliquen la recreació de resultats ja coneguts. Sovint els estudiants assumeixen que no aporten res de nou, però que el treball és suficient i prou comprensible perquè el professor compregui què volen dir amb allò. El resultat són treballs poc generosos i serveixen 'per complir'.
- *Model docent tradicional*: la manera que triem per ocupar el nostre temps d'ensenyament-aprenentatge porta implícita missatges als estudiants sobre què valorem i considerem important. Si es dediquen llargues sessions de classe a treballar aï lladament o a escoltar al professor, no es fomenten les destreses necessàries per tenir èxit en el món professional on es demana col·laborar, compartir responsabilitats i pensar reflexivament. Els models educatius basats en la transmissió de contingut, memorització d'informació continguda en un llibre de text són pobres per preparar als treballadors per a l'era de la informació i coneixement.
- *La ubicació física de l'educació superior*: el concepte d'universitat ha anat vinculat a una ubicació concreta, però ara, la tecnologia està 'desubicant' els llocs de treball i reemplaçant el campus físics per campus virtuals.
- *Els canvis en el currículum*: el disseny curricular dels programes és merament una addició de cursos nous a una base històrica. La veritable detecció de necessitats, determinació de competències i reavaluació d'objectius és una excepció. El professorat i els seus interessos dominen la infraestructura docent. La infraestructura es basa en les destreses i interessos dels professors que construeixen cursos individuals, currículum i requeriments al voltant d'aquests interessos. El disseny d'un curs comença amb qüestions com ara "què vull ensenyar?" en lloc de "què necessiten aprendre els estudiants?" A això cal afegir la rapidesa amb què canvien els requeriments del lloc de treball, molt més ràpid que els canvis organitzacionals i curriculars, fent que hi hagi una gran distància entre el que els estudiants aprenen a les classes i el que s'espera d'ells en el lloc de treball.
- *Estructura financera*: l'actual sistema universitari de finançament no satisfà adequadament les necessitats i interessos dels usuaris. Mentre el model de finançament segueixi fent-se sota el criteri d'intenció en lloc de resultats (per exemple, percentatge de graduats, competència demostrada dels graduats...), seguirà sent un sistema ineficaç. Fins que l'estructura no inclogui un sistema de recompenses que promogui més l'atenció a les demandes professionals, la recerca continuarà sent més valorada que la docència.

1.2.3. Relació entre l'estil docent i la bona docència universitària

És un bon docent qui anima els estudiants a pensar per ells mateixos o qui transmet de manera clara i ordenada els seus coneixements? Molts professors creuen que la bona docència és un fenomen imprecís i difícil de controlar atès que qui té la responsabilitat final de l'aprenentatge són els estudiants. Però no és del tot cert: podríem dir que és molt complicat, personal i ingenu trobar una única estratègia que funcioni per a tots els professors i totes les disciplines; com també podem afirmar que de la mateixa manera que no existeix una manera infal·lible o ideal per estudiar no n'hi ha una per ensenyar. Però, la literatura científica sobre l'efectivitat docent (Cruz Tomé, 1999; Ramsden, 1993; Perry i Smart, 1997) ha identificat clarament molts dels ingredients essencials de la bona docència: comunicació efectiva, clima d'aprenentatge agradable, preocupació per l'aprenentatge de l'estudiant, motivació de l'estudiant i organització del curs, entre altres.

També s'han estudiat àmpliament els principis i les característiques de la bona docència universitària i existeixen gran nombre de recerques sobre allò que els bons professors i mestres han estat dient i fent des de temps immemorials. Ramsden ho sintetitza en sis principis relacionats amb l'experiència de l'estudiant (1993:96):

1. **Estimular la creació d'interès i facilitar explicacions clares.** Presentar el material d'una matèria genuïnament interessant aconseguirà que els estudiants tinguin desig per aprendre'l. Quan ens despertem l'interès per alguna cosa, sigui una matèria acadèmica o un *hobby*, gaudim treballant-hi de valent. La principal tasca de qualsevol professor és fer l'assignatura interessant.
2. **Preocupar-se i respectar els estudiants i el seu aprenentatge.** El segon grup de qualitats, obligatòries per a qualsevol professor, té relació amb la conscienciació i consideració vers els estudiants. L'estereotip de professor arrogant, omnipotent, en possessió de coneixement il·limitat, representa una tradició en vies d'extinció. Exactament l'actitud i el comportament contraris és el desitjable, independentment de la disciplina. Ho anomenem generositat, benevolència i humilitat (contrari a la manca d'interès i compassió per l'aprenentatge dels estudiants) i té a veure amb intentar fer sentir als estudiants que poden entendre i dominar la matèria, animar-los a emprendre coses pel seu compte i a fer bé coses senzilles. L'honestetat, l'interès en la docència, la versatilitat en tècniques docents i la disponibilitat vers els estudiants van associades a la generositat.
3. **Avaluar i oferir el *feedback* apropiat.** Donar *feedback* al progrés dels estudiants i que els sigui d'utilitat al seu treball és un compromís igualment essencial. Està directament relacionat amb l'accessibilitat als estudiants i és una de les facetes de la bona docència habitualment més mencionada. Requereix qüestionar-se principalment els continguts de manera que es compregui què han après els estudiants i què no han entès, i evitar demanar tasques en les quals merament hagin de reproduir els detalls.
4. **Fixar objectius clars i repte intel·lectual.** Tota educació ha de ser vista com un cicle triple de creixement, des d'un estadi d'absorció, discursiu, de descobriment romàntic, passant per un estadi de precisió, fins a un estadi de

generalització i aplicació, en el qual la iniciativa i el qüestionament tornin a aparèixer.

La recerca sobre l'educació efectiva mostra de manera consistent com altes expectatives acadèmiques van associades a alts nivells de rendiment dels estudiants. Tenir coneixement dels objectius que es pretenen per a l'assignatura –no només el conjunt de continguts clau- i una estructura de programa clara contribueixen a incitar l'interès per la matèria i a establir grans propòsits vers l'assignatura per part dels estudiants.

5. **Disposar d'independència, control i compromís actiu.** La bona docència emfasitza el fet que l'estudiant controli l'aprenentatge i s'interessi per la matèria. L'aprenent ha de ser autosuficient; per tant, l'educació ha d'oferir oportunitats d'aprenentatge rellevants i adequades al seu nivell de comprensió. El compromís actiu, el qüestionament, l'estimulació de la imaginació i la recerca del nivell i estil més apropiat a les diferències individuals dels estudiants només podran donar-se amb enfocaments d'aprenentatge profunds que requereixen activitat, resolució de problemes i aprenentatge cooperatiu. Aquests mètodes permeten un gran control de l'estudiant sobre el seu aprenentatge, acomoden les diferències individuals i estimulen la seva autonomia. Estudiants que experimenten la docència en el sentit que poden controlar el seu aprenentatge, no només aprenen millor sinó que gaudeixen més.
6. **Aprendre dels estudiants.** La bona docència està oberta al canvi: implica intentar trobar quins són els efectes de la instrucció en l'aprenentatge i intentar modificar dita instrucció en funció dels resultats obtinguts. L'avaluació de la docència es fa sobre això, es tracta d'una part integral de la docència, un procés continu d'aprenentatge dels mateixos estudiants, de millora i d'adaptació. No hi ha altra manera d'esbrinar el que els estudiants necessiten i volen aprendre que oferint oportunitats per esbrinar-ho: parlant amb ells i estudiant els productes del seu aprenentatge des de diferents punts de vista.

Young i Shaw (1999) corroboren els principis de Ramsden i mantenen que una comunicació efectiva, un ambient favorable a l'aprenentatge, preocupació per l'aprenentatge de l'estudiant, motivació de l'estudiant, i organització del curs són elements crucials per a una docència de qualitat. Concretament, en la seva recerca el valor que té per als estudiants el curs i mostrar respecte genuí i preocupació pels estudiants apareixen com els predictors més importants de l'efectivitat docent.

Tejedor i Montero (1990) analitzaren les dimensions o factors que configuren un bon docent, i les concretaren així: dominar l'assignatura, interactuar amb els estudiants, complir les obligacions i el desenvolupament del programa, adequar l'avaluació, els recursos a utilitzar i les pràctiques.

McKeachie (1994) diu que de professors efectius n'hi ha de molts tipus i una definició de professor efectiu ha de tenir-ho en compte. Els professors vistos pels estudiants com a efectius poden compensar les deficiències d'una o més àrees demostrant excel·lents destreses en altres àrees. Per exemple, l'organització (en la recerca de Young i Shaw, 1999) no està vista com a una característica necessària si el professor és excel·lent en

altres aspectes. És principalment per aquesta raó que les avaluacions dels estudiants han de ser un instrument més d'avaluació del professor i no l'únic. Els qüestionaris recollits a final de semestre mostren una separació substancial entre el valor del curs i l'efectivitat docent en conjunt (Marsh, 1984).

Per Ramsden (1993), el bon professional reté coneixement teòric a partir del qual recolza les seves activitats. Aquest cos de coneixement és més que una sèrie de tècniques i regles: és un conjunt ordenat de patrons d'idees i d'evidències que el docent professional utilitza per decidir sobre la manera apropiada d'actuar en funció de les múltiples possibilitats. L'autoritat professional de l'acadèmic-com-a-expert resta en un cos de coneixement de la matèria; l'autoritat professional de l'acadèmic-com-a-didacta resta en un cos de coneixement didàctic. Aquest comprèn coneixement de com la matèria que professa és millor ensenyada i apresada i és el que cal ser comprès per aquell professor que vulgui arribar a ser un bon docent. La manera de millorar la docència és canviar la comprensió dels estudiants sobre la matèria que aprenen, és canviar la manera en què els professors conceben el procés d'educar.

Estem d'acord amb aquesta visió. Els bons professionals posseeixen un conjunt de característiques destacades com són ara: un ampli ventall de destreses docents de l'especialitat; no perden mai de vista la primacia dels seus objectius vers l'aprenentatge de l'estudiant; escolten i aprenen dels seus estudiants; tenen èxit a l'hora d'integrar la sabiesa educativa i el coneixement de la classe i constantment avaluen la seva pròpia actuació. Entenen que ensenyar és fer possible que els estudiants aprenguin.

Durant molt de temps hem confiat la docència a l'educació superior a persones expertes en els seus àmbits (aquell bon enginyer que coneix a la perfecció la seva àrea de coneixement, el bon metge o el bon químic), però si volem professionalitzar la docència aquell que ensenya a la universitat també ha d'ésser un distingit professor.

Malgrat això, molta de la docència a la universitat encara es basa en la teoria que els estudiants aprenen de l'exposició i transmissió de la informació a les classes magistrals, o de fer-los fer activitats en les pràctiques o seminaris, per això no sorprèn que s'entengui la docència com un procés d'adquisició de destreses –sobre com avaluar els estudiants, com utilitzar les TIC, com donar classes magistrals, com treballar en petits grups, etc. Un bon docent no és precisament un que coneix moltes tècniques d'aquest tipus –que són fàcilment adquiribles–; una bona docència implica pràctica i reflexió constant, i les tècniques només seran útils quan estiguin dirigides per una consciència clara d'un principi educatiu bàsic: el principi que el contingut de l'aprenentatge de l'estudiant és lògicament prioritari als mètodes per ensenyar el contingut (Ramsden, 1993).

"No hi ha cap llibre que expliqui com aproximar-te a un problema docent; només un mateix pot aprendre a fer-ho i, un cop après, aquesta persona haurà après quelcom molt més valuós que un conjunt de normes sobre com conduir classes de més de 200 estudiants. Ha après a fer les destreses tècniques docents part de la seva comprensió de la docència." (p. 8).

En vistes del comentat fins ara, la bona docència implica, en lloc d'exercicis de memorització del contingut, estimular aprenentatges en els quals els estudiants es comprometin activament amb el contingut i amb la reflexió de l'assignatura, aquest tipus

d'aprenentatge contribueix a provocar interès vers la matèria i ajuda els estudiants a entendre el món des d'altres perspectives.

Biggs (2000) es basa en la idea que la docència és un sistema equilibrat en el qual tots els components (objectius, continguts, metodologia, activitats i avaluació) es recolzen mútuament, cadascun és part integral de tot el sistema, no són elements independents. Un desequilibri en el sistema portaria a la mala docència i a l'aprenentatge superficial. Aquest postulat és el substrat del disseny del seu model docent d'*alineació constructiva*.

A part dels estudiants i dels professors, per Biggs el context és central per a una bona docència. Els seus components són: a) el currículum que s'ensenya; b) els mètodes que s'utilitzen, c) els procediments avaluatius i sistemes de comunicació de resultats, d) el clima de classe que es crea amb les interaccions estudiants-professor, i e) el clima institucional o les normes i procediments que s'han de seguir.

La teoria de 'l'alineació constructiva' se centra especialment en els tres primers - currículum, mètodes i avaluació- i cerca la correspondència entre el que es vol ensenyar, com s'ensenya i com s'avalua. Si hi ha compatibilitat o alineació entre aquests, hi ha molta més probabilitat que la docència sigui molt més efectiva que si no hi és. Ara bé, l'alineació per si sola no diu res sobre la naturalesa del que s'està alineant. Aquí és on apareix el constructivisme com a teoria d'aprenentatge. Per Biggs (2000) l'alineació constructiva és una fusió entre la comprensió constructivista de la naturalesa de l'aprenentatge i un disseny alineat de la docència.

"En aquesta xarxa de consistència, els estudiants queden 'atrapats', optimitzant la probabilitat que s'entusiasmin amb les activitats d'aprenentatge apropiades, i reduint la possibilitat que en surtin sense haver après." (Biggs, 2000:26).

Cowan (1998) en fa una reflexió molt similar quan defineix la docència com "la creació voluntària de situacions de les quals els estudiants motivats no han de poder escapar-se'n sense aprendre o desenvolupar-se" (p. 112). Precisament això és el que es defineix com a aprenentatge significatiu o profund.

1.2.4. El perfil docent del professor universitari

Considerem prudent aturar-nos a fer una breu distinció entre model de professor i perfil de professor abans d'endinsar-nos en les seves característiques. Creiem que quan es parla d'un **model de professor d'universitat**, es busca trobar un arquetip, una persona amb un conjunt de característiques que la configuren com un **professor ideal**. Un model existeix per ser reproduït o imitat, un bon model és un mestre que fa deixebles com deia Font (1992); la representació ideal d'un docent amb la finalitat que, per la seva excel·lència i bondat hom imiti les seves accions.

Si bé es pot parlar d'un model de professor universitari ('el' professor excel·lent), no es pot parlar d'un perfil sinó de perfils. Un **perfil professional** constitueix el conjunt de

trets que caracteritzen la persona que desenvolupa un ofici i es defineix per factors d'ordre personal, professional i social. En definir el **perfil d'un docent**, no es poden oblidar el conjunt de destreses, característiques, competències i coneixement que li són pròpies com a ensenyant. Intentar dibuixar un perfil de professor universitari, com diu Marcelo (1993) pot ser poc menys que pretensions, tant per l'escassetat d'investigacions com per la qüestionable viabilitat de tal objectiu.

"El perfil d'un professor està constituït per una confluència entre 'patrons interns', personals, formes de ser i concebre la seva professió, i 'patrons externs' socials, acadèmics que expressen el 'sentir' de la societat o del grup de referència respecte a què s'espera del professional que en aquest cas és el professor universitari." (Marcelo, 1993:4).

Si s'ha estudiat el perfil docent del professor universitari, s'ha fet analitzant:

- La seva conducta com a docent (Dunkin i Barnes, 1986) des del punt de vista cognitiu (nivells de pensament promoguts pels estudiants), socioemocional (crítiques, alabances, iniciació, resposta), substantiu (contingut de les lliçons) o comunicatiu (llenguatge, claretat, fluïdesa, expressivitat). Bàsicament, la majoria de recerques sobre la conducta del professorat universitari ofereixen un conjunt de característiques conductuals associades al rendiment dels estudiants (McKeachie, 1994);
- Les seves concepcions docents o maneres d'entendre i impartir la docència (Marton i Säljö, 1997; Trigwell i Prosser, 1996a/1996b; Murray i McDonald, 1997; Kember, 1998; Prosser i Trigwell, 1999). L'estudi de les concepcions d'ensenyament i d'aprenentatge dels professors d'universitat han identificat principalment professors amb una docència centrada en el professor i el seu ensenyament i professors amb una docència centrada en l'aprenentatge dels estudiants;
- Les seves actituds i creences vers els estudiants (Nicholls, 2001). En les seves entrevistes va trobar que els professors podien adoptar una actitud optimista o pessimista davant les habilitats dels seus estudiants, i que aquesta tenia relació amb el tipus de coneixement declaratiu de les seves explicacions.

A partir del que s'ha dit, podem apuntar que el perfil del professor universitari es constitueix per la convergència d'aspectes tant personals (creences, interessos, percepcions i motivacions respecte del compromís amb la tasca i la consideració de la professió docent) com socials (en relació a les funcions i responsabilitats professionals i institucionals que té encomanades). Pensem que és difícil situar-nos en un perfil de professor universitari en tant que la idiosincràsia de cada institució i la socialització i característiques personals i relacionals de cada professor són diferents.

A les universitats trobem professors amb orientacions docents, preocupacions, interessos, coneixement i formació molt diverses. Troiano (1999) categoritza les cultures del professorat en funció de les missions que ha d'assumir la universitat (la missió intel·lectual, la missió social, la missió educativa); i intenta trobar quatre tipus de perfil:

1. El professor científic:

“Professor amb dedicació considerable a la recerca. Es vincula de forma important a la seva disciplina. És probable que hagi tingut una socialització llarga dins d’aquesta[...] És probable que la seva identitat es trobi més vinculada a la disciplina en què treballa que a la universitat on treballa[...] La missió que concep que ha de dur a terme a la universitat és la generació, interpretació i difusió del coneixement, particularment entre estudiants. Valora molt la seva pròpia autonomia i la dels companys...” (p. 50).

2. El professor professional:

“Professor que té molt contacte amb el món professional i amb els actors institucionals lligats a la professió. Aquest contacte pot venir per vinculacions amb el col·legi o associacions professionals, o bé per l’exercici directe de la professió. La seva socialització ha estat mixta, acadèmica i professional, i encara que estigui lligat a un camp de coneixement concret, s’identificarà abans amb el col·lectiu de professionals que exerceixen la professió i constitueixen un cos, que no pas amb el grup d’investigadors que es dediquen a desenvolupar el seu camp de coneixement [...] La missió de la universitat des d’aquesta perspectiva seria la formació de bons professionals [...] Posarà molt d’èmfasi en el coneixement pràctic professional, encara que molt arrelat en els fonaments acadèmics compartits per tots els membres de la professió.” (p. 51).

3. El professor vocacional:

“Igual que l’anterior, té molt contacte amb el món professional, però en aquest cas la seva relació estaria més aviat lligada al món empresarial, o bé directament com a assalariat. També hauria seguit una socialització mixta i mantindria un tipus d’identitat no lligada a la disciplina. La missió seria formar bons professionals, en el sentit només de bona preparació tècnica i competències aplicades. L’èmfasi de la formació recauria en el coneixement pràctic professional i, fins i tot, rebuig de les bases teòriques, ja que pot arribar a considerar-les innecessàries per al món laboral.” (p. 51).

4. El professor pedagogista:

“Professor que dedicant-se o no a la recerca, considera que la seva activitat primordial és la docència. La seva socialització s’hauria produït en medis acadèmics caracteritzats per l’objectiu de difondre cultura i coneixement, no molt vinculats al món científic. I la seva identitat estaria lligada a la de professor en una institució determinada. La missió de la universitat seria la formació integral de persones des de totes les vessants, remarcant la formació cultural àmplia i l’obertura intel·lectual al món del coneixement.” (p. 51).

Els resultats del seu estudi, aplicat a les titulacions d’informàtica, mostren una certa inconsistència respecte dels tipus esperats atribuïble bé a la naturalesa i història recent de les titulacions, bé a la no-representativitat de la mostra. Atès que les característiques dels professors d’entrada són extremament diferents, Troiano (1999) suggereix un estudi en profunditat centrat en la identificació de tipus de professorat de diverses titulacions.

En qualsevol cas, si assumim que el perfil de professor universitari està canviant arran dels nous canvis socioeconòmics i culturals, de la multiplicitat de funcions i rols encomanats, de la diversitat d'estudiants, de la incursió de les noves tecnologies a la vida acadèmica, etc., els trets d'identitat del subjecte capaç d'afrontar aquests reptes, no són altres que el d'un individu amb un ampli repertori de destreses cognitives i socials, intel·ligència emocional, preparat per al treball en equip, capaç d'investigar sobre el seu ensenyament, crític amb aquest i amb si mateix, obert al canvi, reflexiu, analític, com aquell visionat per Schön (1992). Si aquest és el perfil del professor universitari que es dibuixa com a desitjable, aleshores caldria plantejar uns models de formació inicial i permanent menys tradicionals i basats en la transmissió de coneixement, i més reflexius, crítics i analítics amb la pràctica docent.

En relació amb aquest tema Esteve (1987) critica els enfocaments normatius de la formació del professorat per pretendre aconseguir un model de professor 'eficaç o bó', professor constituït en la norma, que recull un conjunt de qualitats atribuïdes al 'bon professor' en una societat i un moment històric determinat, i que transmet al futur professor el que *ha de fer*, *ha de pensar* i el que *ha d'evitar*.

"El professor format des d'un enfocament normatiu tendeix a culpabilitzar-se des dels seus primers enfrontaments amb la realitat quotidiana de l'ensenyament, perquè en molt poc temps descobreix que la seva personalitat té bastantes limitacions que no encaixen amb el model de 'professor ideal', amb el qual s'ha identificat durant el període de formació inicial." (Esteve, 1987).

Aquesta crítica ha donat lloc a enfocaments descriptius de la formació del professorat desenvolupats per Flanders, De Landsheere, Brofenbrenner, Tikunoff, etc. Els enfocaments descriptius consideren que l'èxit en la docència depèn d'una actuació correcta del professor que respongui al conjunt de condicionaments que influeixen en la interacció professor-alumne, quan els professors principiants s'enfronten a les primeres limitacions i fracassos, posen en qüestió la seva actuació, però no comencen, almenys, des del principi, a posar-se en qüestió a si mateixos.

En aquest cas, si el professor constata un fracàs, pensa que ha de corregir la seva actuació, estudiant la realitat en la qual ensenya, a fi de respondre adequadament davant els elements de la situació que no domina. Amb enfocaments normatius, el professor pot quedar-se bloquejat en reconèixer les seves limitacions, autculpabilitzant-se per no respondre a l'estereotip de professor ideal.

Els enfocaments descriptius estudien les característiques del professor en el marc d'una interacció dinàmica, que és la que defineix els recursos que el professor ha de posar en joc per obtenir-hi èxit, acceptant la idea que una mateixa situació pot afrontar-se utilitzant diferents estils d'actuació, tots ells eficaços.

Esteve apunta que els últims anys d'investigacions sobre el professor porten a la conclusió que no existeix el 'bon professor', definit per unes característiques de personalitat determinades; ni una manera d'actuar única en el qual s'explicita el que el professor 'ha' de fer. Es constata l'existència de bons professors amb trets de personalitat molt diversos, i estils diferents, igualment eficaços per afrontar una mateixa situació educativa. En conseqüència, els enfocaments descriptius, abandonen la temptació de proposar al futur professor un model de com ha de ser i com ha d'actuar, i se centren en la descripció de les actuacions del professor, a fi que aquest sigui capaç d'identificar el

seu estil d'actuació, reconèixer les funcions que compleix el seu comportament i les reaccions que produeix i, finalment, caracteritzar les condicions i situacions amb les quals un estil d'actuació determinat té sentit.

1.2.5. Diferents enfocaments per comprendre l'ensenyament a la universitat

Estem d'acord amb Pérez Gómez (1999) per a qui "l'ensenyament pot considerar-se com un procés que facilita la transformació permanent del pensament, les actituds i els comportaments dels estudiants, provocant el contrast de les seves adquisicions més o menys espontànies en la seva vida quotidiana amb les proposicions de les disciplines científiques, artístiques i especulatives, i també estimulant la seva experimentació en la realitat" (p. 81). La docència sota aquesta perspectiva és una activitat reflexiva que procura la transformació i construcció del coneixement i les conductes professionals.

Els processos d'ensenyament i aprenentatge a l'aula s'han estudiat des de diferents models d'explicació. García-Valcárcel (1993) va investigar els dos models didàctics més comuns en els professors d'universitat (l'expositiu i l'interactiu) i la seva relació amb el rendiment, motivació i satisfacció dels alumnes. Els resultats afirmaven que les variables estaven relacionades: els alumnes consideraven que amb un ensenyament interactiu el seu nivell de coneixements i el de la classe en conjunt era més elevat, mostraven un major interès per l'assignatura i es trobaven més satisfets amb el seu desenvolupament. García-Valcárcel no va trobar diferències significatives entre el model d'ensenyament utilitzat i la formació pedagògica, l'interès per la docència i la satisfacció com a docent.

L'esquema de Pérez Gómez

Les perspectives més significatives que han dominat el camp de l'ensenyament universitari, seguint l'esquema de Pérez Gómez (1999) -el qual parteix del de Scardamalia i Bereiter (1989)- són:

- **Ensenyament com a transmissió cultural:**

Parteix de la idea que l'home ha anat produint coneixement eficaç, cada cop més complex i elaborat, el qual es pot conservar i transmetre a noves generacions. El coneixement s'ha organitzat en teories explicatives de la realitat, contrastades experimentalment, les quals han contribuït al desenvolupament de les disciplines. Es tracta d'un coneixement depurat per científics, artistes i filòsofs i compartit per la col·lectivitat humana.

Des d'aquest enfocament, la funció del docent és transmetre aquest cos de coneixement disciplinari a les noves generacions d'estudiants. Per la mateixa naturalesa de l'ensenyament com a transmissió cultural, aquesta perspectiva és titllada de tradicional, ja que se centra més en els continguts disciplinaris que en les destreses o interessos dels estudiants. Si els estudiants no tenen un coneixement incipient sobre la matèria o els seus esquemes cognitius no estan prou desenvolupats per poder allotjar i relacionar-los significativament amb el nou coneixement (Perry,

1970), el contingut serà difícilment comprès, aplicable a la pràctica i, per tant, ràpidament oblidat. Aquesta perspectiva, que ofereix aprenentatges superficials, produeix resultats pobres d'aprenentatge i, si bé és altament ineficaç, és probablement la perspectiva d'ensenyament dominant a les universitats, i resistiblement difícil de canviar perquè és un model molt arrelat a les pràctiques docents i que ha anat passant de generació en generació.

- **Ensenyament com a entrenament d'habilitats:**

Aquesta és també una perspectiva molt arrelada en el pensament dels professors d'universitat. Sorgeix de la perspectiva positivista obsessionada per l'eficiència, que s'infiltra a les escoles de l'Estat espanyol a començaments dels anys setanta. Es basa en la idea que el món actual produeix nous coneixements de manera vertiginosa que cada vegada es tornen obsolets en períodes més breus; per tant, en lloc d'entrenar els estudiants en l'adquisició de continguts, és més important desenvolupar destreses i capacitats formals simples i complexes (resolució de problemes, reflexió, planificació estratègica, anàlisi crítica de fets i situacions...).

El repte es troba en la capacitat de desenvolupar-les de manera contextualitzada, és a dir, vincular la formació de les capacitats al contingut i a l'entorn cultural on dites habilitats i tasques tinguin significat, veure-hi l'associació pràctica i enllaçar-les amb la motivació de l'aprenent.

- **Ensenyament com a producció de canvis conceptuals:**

Segueix la filosofia de Piaget per a qui l'aprenentatge és un procés de transformació, de canvi i desenvolupament conceptual, més que d'acumulació de continguts. Aquest enfocament dona importància a les capacitats, interessos i pensament de l'aprenent i no a l'estructura de les disciplines científiques. L'estudiant processa la informació de manera activa i el professor és l'instigador d'aquest procés dialèctic de transformació de les seves creences i pensaments. Perquè aquest procés tingui lloc, el docent ha de conèixer quines són les característiques, preocupacions, interessos, possibilitats de comprensió; en definitiva, l'estat actual de desenvolupament de l'estudiant. En el moment en que el nou material d'aprenentatge aconsegueixi mobilitzar els esquemes existents del seu pensament, l'aprenent aconseguirà transformar les seves creences i concepcions.

Les diferents perspectives d'ensenyament estan en funció de les diferents concepcions i maneres d'explicar l'aprenentatge. Pérez Gómez (1999) en fa una síntesi a partir de la seva obra del 1983 i de la Shulman de 1986:

1. Model procés-producte:

El model procés-producte representa una superació del model d'investigació presagi-producte que concebia l'eficàcia docent (variable producte) en funció de les característiques de personalitat (variable presagi) dels professors. El model procés-producte, desenvolupat entre els anys 40 i els anys 70, es dedica a identificar les conductes docents (variable procés) que millor es relacionen amb un bon rendiment dels estudiants (variable producte).

En reduir la vida a l'aula a les relacions que s'estableixen entre el comportament observable del professor quan ensenya i el rendiment acadèmic de l'estudiant, tota investigació sobre ensenyament que es derivi d'aquest corrent tindrà com a objectiu establir correlacions entre les pautes de comportament del professor -que poden entendre's com a estils docents definits- (variable procés) i el rendiment acadèmic dels estudiants (variable producte). Així, es van construir més d'un centenar de sistemes observacionals amb l'objectiu de quantificar la freqüència amb què els professors utilitzaven certes conductes (Marcelo, 1987).

D'aquesta manera, si es troben els estils d'ensenyament eficaços que es correlacionin amb resultats acadèmics satisfactoris, el problema estarà gairebé resolt. Però no s'han trobat gaires evidències de la seva eficàcia. Les investigacions desenvolupades en l'àmbit del model procés-producte han estat criticades per la seva inconsistència i pobresa conceptual. Les principals crítiques Pérez Gómez (1999) les resumeix així:

- Excessiva simplicitat: l'ensenyament queda reduït al comportament observable del professor i a l'aprenentatge del rendiment acadèmic -també mesurable i observable- de l'estudiant.
- Flux unidireccional de comunicació: -del professor a l'estudiant- que no es correspon amb els moviments reals d'influència a l'aula.
- Descontextualització de les conductes del docent i dels estudiants: les conductes humanes estan condicionades pel context on es produeixen; no es pot pretendre que tinguin lloc els mateixos comportaments docents amb grups d'estudiants, circumstàncies i moments diferents.
- Variable producte definida de manera restrictiva: no es pot pretendre redimir els aprenentatges dels estudiants al seu rendiment acadèmic i mesurar-los amb proves de rendiment o tests d'intel·ligència. L'aprenentatge significatiu que porta a reconstruir el coneixement és lent i pot no manifestar-se a curt termini.
- Instruments d'observació rígids: la categorització de comportaments fa perillar la recollida d'altra informació molt valuosa com són els comportaments atípics i singulars de cada sessió. És difícil captar situacions o successos decisius de la vida del grup quan s'utilitzen mètodes de recollida de dades que busquen patrons generals de conducta.
- Escassa importància dels continguts: desconsidera la rellevància dels continguts en els processos d'ensenyament-aprenentatge en fer bàsicament incís en els

processos d'interacció comportamental. Els continguts culturals poden mediatitzar l'estil d'ensenyament i els comportaments docents.

- **Desconsideració de la variable estudiant:** és bastant evident a la universitat que les estratègies docents no provoquen rendiment acadèmic llevat que l'estudiant activi les estructures psicològiques de processament i organització de la informació. L'estudiant és el mediador més actiu, el principal protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge; la docència ha de provocar el desenvolupament de les seves capacitats, coneixements i actituds que li permetin desenvolupar-se tot sol en el món social i laboral.

Davant de l'enfocament reproductiu, se situa el model constructiu, també anomenat qualitatiu, etnogràfic, reflexiu, fenomenològic, interpretatiu, mediacional, etc., que incorpora la variable mediadora de l'estudiant i el docent com a principals responsables dels efectes de la docència.

2. Model mediacional:

Analitza i considera els processos mentals i afectius de mediació, tant del professor (quan planifica, gestiona, intervé i avalua) com de l'estudiant (quan participa en les activitats d'aprenentatge). El context social, a l'aula o de la institució, es considera una variable important que influeix en el procés d'ensenyament. D'aquí que s'hagin desenvolupat dues corrents d'investigació que estudien el model mediacional:

a) Centrat en el professor: la manera d'actuar del professor, de reaccionar davant d'exigències previstes o no, de planificar les tasques, la forma en què reflexiona sobre la seva pràctica educativa i el seu comportament docent, i els efectes en el grup d'estudiants i en cadascun d'ells en particular, depèn en gran mesura de les seves concepcions i creences pedagògiques. El pensament pedagògic del professor, sigui o no explícit o conscient, és el substrat bàsic que influeix decisivament en el seu comportament docent en totes i cadascuna de les seves fases de l'ensenyament.

L'aspecte més important d'aquest moviment són els processos de socialització del professor, en tant que és al llarg d'aquests processos que es van consolidant lentament però decisivament les actituds, les creences pedagògiques, les idees i teories implícites sobre l'estudiant, l'ensenyament, l'aprenentatge i la societat. Són aquestes idees i teories implícites i les seves rutines i comportaments els màxims responsables de la manera en què el professor actua i interacciona amb els seus estudiants. Conèixer com es dona el procés de socialització i quins factors el determinen, són els principals interrogants d'aquest model. Concretament,

“ [...] pretén arribar a comprendre com es formen les creences, pensaments i hàbits de comportament del docent, ja que aquests són els vertaders responsables del clima d'intercanvis que aquest crea a l'aula i de les estratègies d'ensenyament que utilitza en aquests intercanvis. Són, en definitiva, els responsables directes del seu concepte

sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, de quantes decisions i actuacions se'n deriven." (Pérez Gómez, 1999:86).

L'ensenyament és concebut com un procés complex de relacions i intercanvis. En un context relacional, que canvia constantment, el professor és l'únic capaç d'adaptar-se a les diferències de cada moment i situació, per això, de poc serveix realitzar aprenentatges mecànics i repetitius, o d'analitzar, rutines i comportaments si seran difícilment traslladables a altres entorns d'aprenentatge. És el professor el que ha de ser capaç d'identificar cada situació i actuar amb les estratègies d'intervenció més eficaces. La base de la bona docència se centra en el seu pensament.

Per Marcelo (1987) el factor que precisament diferencia la **investigació sobre els pensaments** del professor d'altres enfocaments és la preocupació que té per conèixer quins són els processos de raonament que es donen en la ment del professor durant la seva activitat professional: "En primer lloc, el professor és un subjecte reflexiu, racional, que pren decisions, emet judicis, té creences i genera rutines pròpies del seu desenvolupament professional. En segon lloc, s'accepta que els pensaments del professors guien i orienten la seva conducta" (p. 16).

b) Centrat en l'estudiant: aquest enfocament parteix de la idea que cada estudiant té una manera particular d'aprendre i que els seus resultats d'aprenentatge estaran en funció dels processos cognitius i afectius que activi, davant una determinada estratègia d'ensenyament. Ni els professor ni els materials ni les activitats causen directament l'aprenentatge, sinó que ajuden que els estudiants activin determinades respostes de processament de la informació. Per conèixer com aprèn l'estudiant, cal analitzar les activitats mediadores que utilitza durant el procés d'aprenentatge.

Es fonamenta en els postulats piagetians i neopiagetians els quals assumeixen que els estudiants no són receptors passius d'estímuls, i que el coneixement no és una reproducció fidel de la realitat, sinó una elaboració subjectiva. L'alumne és el mediador que determina què es processa i com ho processa i de com l'utilitza per interpretar la realitat i actuar en circumstàncies diferents. L'estudiant és un actiu processador de la informació i els professors, currículum i estratègies docents han d'*alinejar-se* per afavorir aprenentatges significatius.

Pérez Gómez (1999) apunta les següents limitacions al model, lligades a l'ensenyament obligatori:

- Tendència a reduir la complexa problemàtica de l'ensenyament a l'escola i a l'aula a un problema d'explicació psicològica, obviant els factors socials i ètics de la presa de decisions sobre què i per què ensenyar;
- Centrar l'atenció en l'individu particular com a subjecte d'aprenentatge, sense tenir en consideració el grup, la institució, la dinàmica de relacions;
- Recomana prudència en assumir la relació directa i causal del pensament cap a la conducta, quan hi ha certa discontinuïtat entre el pensar i el fer,

- Manca de consideració de les variables contextuals,
- Descompensació entre l'excessiu èmfasi psicologista en els processos cognitius i poca consideració dels continguts del currículum com a condicionaments de la vida a l'aula.

3. Model ecològic:

Partint de les limitacions dels models anteriors, però assumint els principals plantejaments del model mediacional, el model ecològic concep la vida de l'aula en termes d'intercanvis socioculturals. Tant estudiants com professors són processadors actius d'informació i de comportaments i membres d'una institució i configuradors d'un espai comú d'intercanvis col·lectius i d'esdeveniments variats els quals contribueixen a desenvolupar una cultura pròpia. Per entendre el procés d'ensenyament i aprenentatge cal estudiar la vida a l'aula i totes les variables específiques que la configuren: la multidimensionalitat, simultaneïtat, immediatesa, imprevisibilitat i història. Aquest model, sorgit els anys setanta, ha estat abastament defensat per Tikunoff, Doyle i Pérez Gómez (Pérez Gómez, 1999).

L'esquema de Ramsden

De manera similar, Ramsden (1993) parla de tres teories docents, partint dels múltiples estudis de Balla, Dall'Alba i Martin a Melbourne i de Biggs a Hong Kong sobre les diferents maneres que tenen els professors universitaris d'experimentar i comprendre l'ensenyament. Són les tres maneres genèriques de comprendre el paper del docent a l'educació superior, amb les corresponents implicacions sobre com s'espera que els estudiants aprenguin.

Teoria 1. Ensenyament entès com a transmissió o comunicació:

Molts professors d'universitat entenen la tasca d'ensenyar implícitament o explícitament com la transmissió de contingut o la demostració de procediments. El coneixement autèntic del professor ha de ser inculcat als estudiants. La tradicional classe magistral és la representació suprema de la perspectiva docent del professor com a transmissor d'informació. La massa d'estudiants són recipients passius de la saviesa d'un únic comunicador. És necessari i suficient que sigui un expert en la matèria. El coneixement que en té i el coneixement de les tècniques docents es troben en compartiments diferents. La teoria mostra afinitats entre aquesta perspectiva i l'aprenentatge memorístic. Es donarà aprenentatge sempre que es mostri a l'estudiant el màxim d'informació possible.

Sota aquesta teoria els professors habitualment atribueixen qualsevol fracàs d'aprenentatge als estudiants. Es conceptualitza com un model input-output. No s'acaba de comprendre ben bé per què l'estudiant no aprèn després d'haver estat exposat a l'ensenyament del professor -probablement perquè no ha prestat pou atenció a classe, per manca de voluntat, peresa en treballar un tema, poca capacitat per absorbir material nou, manca de preparació o formació prèvia. S'associa la qualitat de l'aprenentatge de l'estudiant amb la seva capacitat i personalitat. Tots els problemes d'aprenentatge són externs al professor, el programa o la institució. Augmentar el nivell d'exigència a l'entrada de la universitat sembla ser un remei al problema de l'insuficient aprenentatge.

Aquesta teoria se sosté a causa de la creença que els problemes fonamentals de la universitat provenen de la quantitat d'informació que ha de ser transmesa, i dels nombrosos grups d'estudiants per assignatura. L'única manera de resoldre aquests problemes és dissenyar sessions que ajudin a transmetre més informació o més ràpidament (per exemple mitjançant vídeos, transparències o programes informàtics).

Segons Giner de los Rios, "*... falta d'intimitat entre professor i alumne, separats encara per la concepció dominant de llurs funcions respectives, on el segon no és un col·laborador actiu de l'obra comuna, sinó un subjecte passiu, a qui toca rebre les ensenyances que se li donen des de dalt de la càtedra, retenir-les i repetir-les algun dia, quan se li demani per aquestes.*" (1893-1897).

Teoria 2. Ensenyament com a organització de l'activitat de l'estudiant:

En aquesta teoria, el centre d'atenció passa del professor a l'estudiant. L'ensenyament és un procés de supervisió que inclou l'articulació de tècniques dissenyades a assegurar que l'estudiant aprèn. El seu aprenentatge és vist com un problema complex. Es procuren fer moltes activitats perquè s'entén que l'aprenentatge es dona per interacció. La metodologia inclou la motivació dels estudiants de manera que estiguin més predisposats psicològicament a aprendre l'assignatura. S'utilitzen tècniques per promoure la discussió, pràctiques per relacionar el coneixement teòric amb la seva experiència, com per exemple diferents tipus d'aprenentatge experiencial (Kolb, 1984).

L'ensenyament, sota aquest punt de vista, no és vist com la simple transmissió d'informació, sino com la manera de tractar els estudiants perquè aprenguin: utilitzant metodologies variades, ocupant-los amb treballs en grup... Correspon a l'estadi de desenvolupament de la majoria de professors que creuen que aquesta és la manera d'innovar a l'educació superior. La millora de la docència té relació amb ampliar el repertori de tècniques i estratègies del docent, més que canviar les seves concepcions de la docència. Aprendre tècniques docents és, en aquesta teoria, una base suficient per millorar l'ensenyament. S'assumeix que si aprenem com fer quelcom, l'aprenentatge sobre com reflexionar en allò que fem i aplicar el nostre coneixement a les noves situacions ve de manera natural (Ramsden, 1993).

La visió de l'aprenentatge dels estudiants corresponent a aquesta teoria docent és que hi ha certes condicions que garantiran l'aprenentatge. Si no es dona aprenentatge, hi ha dificultats tant amb l'entorn de l'aprenent com amb ell mateix. L'aprenentatge de

l'estudiant encara és vist com un procés additiu, però no és vist com a responsabilitat última de l'aprenent.

Aquesta teoria representa de moltes maneres l'estadi transicional entre la teoria 1 i la teoria 3.

Teoria 3. Ensenyament entès com fer possible l'aprenentatge:

"Les teories 1 i 2 se centren en el docent i l'estudiant, respectivament; la teoria 3 entén l'ensenyament i l'aprenentatge com dues cares d'una moneda." (Ramsden, 1993:114). L'ensenyament és vist com l'ajuda als estudiants a canviar la seva comprensió de la matèria, com treballar cooperativament amb ells per guiar-los en el canvi de concepcions. Vol dir fer possible l'aprenentatge. Ensenyar implica conèixer les dificultats i incomprensions dels estudiants, intervenir per canviar-les, crear un entorn d'aprenentatge que animi activament els estudiants a implicar-se en la matèria. Té més relació amb el *contingut*, el **què** s'ha d'aprendre que el **com** perquè el contingut i els problemes dels estudiants amb l'aprenentatge dirigeixen els mètodes que empra el professor.

El coneixement el construeix de manera dinàmica l'estudiant mateix, i ho fa a partir de l'aplicació i modificació de les seves pròpies idees. La diferència de les altres teories és que el coneixement el transforma l'estudiant, no se li dona transformat. En la línia de Bruner (1972), el coneixement és un procés, no un producte:

"Un currículum no només reflecteix la naturalesa del coneixement mateix, sinó també la naturalesa del coneixedor i del procés de consecució del coneixement [...] Un cos de coneixement, consagrat en el professorat d'universitat i plasmat en un conjunt de volums autoritzats, és el resultat de molta activitat intel·lectual prèvia. Per instruir algú en aquestes disciplines [...] (cal) ensenyar-lo a participar en el procés que fa possible l'establiment de coneixement. Ensenyem una matèria no per produir petites biblioteques vivents en aquella matèria, sinó més aviat per formar estudiants que pensin matemàticament per si mateixos, que consideren el tema com ho fa un historiador, per prendre part en el procés d'adquisició del coneixement." (p. 72).

Aquesta teoria mostra la noció d'ensenyament com una activitat reflexiva que busca la millora constant de la docència a partir de donar resposta a les necessitats dels estudiants i escoltant també els altres docents. La contínua millora consisteix a construir i elaborar el coneixement professional i reconceptualitzar els fets (Schön, 1992). Els docents d'aquesta perspectiva estan interessats a aprendre d'una varietat de recursos sobre com ells haurien de millorar la seva docència.

És una visió de la docència (Figura 1-3) que no accepta una única solució: un conjunt de normes perfectes que, ben aplicades, portaran a un aprenentatge efectiu. Les activitats docents varien en funció del context, són incertes i contínuament improvables. Hi ha certes condicions favorables a l'aprenentatge, però han de ser reinterpretades activament per amollar-se a les circumstàncies específiques, als estudiants particulars i a la matèria d'estudi.

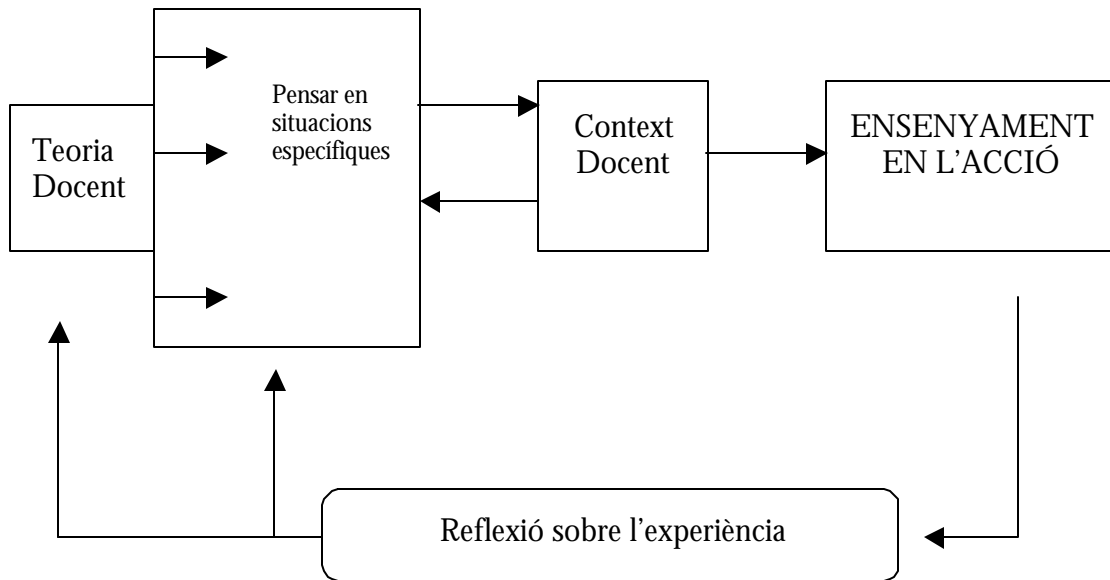


Figura 1-3. Un model d'ensenyament a l'educació superior (Ramsden, 1993)

Tal com les presenta i concebeix Ramsden, les teories tenen una estructura jeràrquica i progressiva. La primera teoria assumeix que el coneixement del contingut i la presentació fluida són necessaris per a una bona docència. La segona teoria complementa aquest dibuix amb destreses addicionals de més tècniques docents. La teoria 3 pressuposa totes aquestes destreses i comprèn que la docència ha d'ajudar a canviar les concepcions dels estudiants i ensenyar-los a desenvolupar les seves pròpies.

La teoria més sofisticada inclou aspectes de les anteriors, en el sentit que la docència implica presentar informació, motivar els estudiants i crear oportunitats perquè aprenguin. Una bona classe magistral significa realitzar una presentació clara i ordenada, i la seva darrera anàlisi només la pot fer l'estudiant, és la seva responsabilitat; però la bona docència fa que l'aprenentatge sigui possible, delinea una manera de pensar sobre la docència que és qualitativament diferent i pedagògicament superior a les teories anteriors.

Aquestes teories representen 'models ideals', són constructes lògics més que no pas descripcions de cada individu o cada assignatura. No obstant això, els professors excel·lents i compromesos realment ensenyen de manera semblant a l'exposada en la teoria 3. Hi ha una línia de desenvolupament lògica d'una teoria a la següent la qual constata el procés d'un professor aprenent sobre docència. "Cada teoria superior expressa un desenvolupament contradictori –cap a una comprensió relativista i problemàtica de les relacions entre ensenyar i aprendre, d'una banda, i cap a reconèixer la unitat entre què fa el professor i què aprenen els estudiants, de l'altra." (Ramsden, 1993:117).

Professor com a facilitador dels aprenentatges

Així, doncs, el professor de la universitat del segle XXI ha de trencar amb les rutines tradicionals i arcaiques del professor únic protagonista de la classe i d'estudiants amb una actitud passiva, sense possibilitat de col·laborar els uns amb els altres en el procés formatiu. En el marc universitari actual, la funció que el professor hauria de desenvolupar és la de **facilitador de l'aprenentatge**. Ensenyar sota aquest enfocament suposa, segons Ferrer i Laffitte (1994), actuar des de les premises següents:

- Els estudiants universitaris posseeixen un grau suficient d'autonomia intel·lectual, moral i emocional per autoregular el seu procés formatiu. En cas contrari, es poden crear les condicions i orientar-los perquè madurin cap a aquesta autonomia, autoregulació i assumpció de responsabilitat.
- Actualment hi ha moltes fonts d'informació de fàcil accés que supleixen la transmissió oral a classe (biblioteques, bases de dades, mitjans de comunicació, recursos informàtics, vídeos) i que permeten una actualització constant del coneixement.
- L'alumne, més que rebre els coneixements passivament per part del docent, necessitaria ajuda i formació quant a:
 - Destreses de cerca de la informació.
 - Criteris de selecció del coneixement.
 - Habilitats d'avaluació de les dades.
 - Capacitats organitzadores i de gestió crítica del coneixement.
 - Tècniques d'estudi individual.
 - Habilitats de pensament crític.
 - Discussió col·lectiva del coneixement.
 - Aplicació pràctica i exercicis de simulació.
 - Tècniques d'investigació.
 - Desenvolupament d'actituds professionalitzadores.

La funció facilitadora presenta formes diferents de desenvolupar-la, són les dimensions de l'estil facilitador: dimensions bipolars a les quals cada professor s'ha d'adequar segons la seva personalitat i les condicions concretes en què desenvolupa la seva tasca docent. Per aquesta raó, Ferrer i Laffitte (1994) reitera "la importància que cadascú es diagnostiqui i conegui el propi estil d'ensenyament que té i pugui adaptar-lo i optimitzar-lo d'acord amb els contextos de treball i les exigències de l'estratègia didàctica que es posi en marxa a l'aula" (p. 39).

Per aquesta raó tampoc no existeix un únic estil facilitador, Gibbs i Habeshaw (1989) mantenen que el professor dinamitzador dels aprenentatges pot ser directiu / no directiu; interpretatiu / no interpretatiu; conflictiu / no conflictiu; catàrtic / no catàrtic; estructurador / no estructurador; transparent / no transparent, i cadascú de nosaltres ens podem identificar amb un tret o altre i autodiagnosticar el nostre propi estil facilitador:

Dimensions de l'estil facilitador	
Directiu El facilitador dirigeix explícitament el grup.	No directiu El facilitador anima el grup a prendre decisions per ell mateix.
Interpretatiu El facilitador ofereix al grup interpretacions del seu comportament.	No interpretatiu El facilitador anima el grup a interpretar el seu propi comportament.
Conflictiu El facilitador interromp per incidir en la conducta del grup.	No conflictiu El facilitador anima el grup a enfrontar-se amb ell mateix.
Catàrtic El facilitador promou l'explosió d'emocions al grup.	No catàrtic El facilitador condueix el grup sota un ambient de control emocional.
Estructurador El facilitador fa servir una varietat de procediments per estructurar el grup.	No estructurador El facilitador treballa amb el grup de certa forma desestructurada.
Transparent El facilitador comparteix amb el grup els seus pensaments.	No transparent El facilitador es guarda per a ell mateix els seus pensaments, sentiments i experiències i reflecteix un caràcter neutral.

Taula 1-6. Dimensions de l'estil facilitador de l'aprenentatge dels estudiants (adaptat per Ferrer i Laffitte, 1994)

L'estil desitjable de professor facilitador d'aprenentatges o transformatiu, l'han adoptat actualment molts pocs professors. L'evidència recent que la docència és encara significativament transmissiva és aparent en darreres recerques (NCIHE, 1996; Oblinger i Rush, 1997; Brockband i McGill, 1998); els mètodes docents experienciats pels estudiants en les seves enquestes són les classes magistrals (98%), malgrat que en els darrers cinc anys s'ha ampliat el repertori de mètodes instructius. La introducció de les TIC com un factor de desenvolupament dels mètodes d'ensenyament i aprenentatge ha influït en les respostes institucionals de disminuir els recursos. No obstant això, mentre que l'ensenyament transmissiu pot ser més eficient a través dels recursos tecnològics, la necessitat d'un suport a l'aprenentatge interactiu es manté i no el reemplaça les TIC.

La història de l'educació superior ha emfasitzat la cognició, el coneixement i el contingut. La universitat ha primat el domini cognitiu (coneixement) en detriment del conatiu (acció) i de l'afectiu (emoció). Però cal un ajustament de l'educació superior per incloure elements dels tres dominis a la pràctica de la docència a fi de generar les condicions per reflexionar, pensar críticament i reflexionar críticament.

Brockbank i McGill aposten per les següents qualitats del professor universitari:

- "Genuïnitat: una voluntat de ser persona, de ser i viure els sentiments i pensaments del moment,
- acceptació i confiança de l'aprenent: creure que s'ha de desconfiar de l'altra persona porta a viure amb incertesa,
- comprensió empàtica: això ha de ser comunicat (l'empatia silenciosa o invisible no serveix de gaire)." (1998:47).

Totes aquestes qualitats requereixen un alt grau d'intel·ligència emocional, pel fet que la genuïnitat implica una voluntat d'expressar sentiments, l'acceptació es fonamenta amb la gestió de les emocions, i l'empatia és la principal destresa per sostenir material emocional. L'enfocament centrat en l'aprenentatge de l'estudiant emfasitza l'emoció i busca canalitzar aquesta energia.

Quan un professor facilitador manté aquestes actituds, els estudiants senten la llibertat i l'oportunitat d'aprendre. De fet, aprenen més i es comporten millor quan reben molta comprensió i atenció. Pels que tenen més dificultats, el nivell de facilitació interpersonal entre l'estudiant i el professor és el guany més important per damunt dels altres resultats (Brockbank i McGill, 1998:47).

1.2.6. Diferents enfocaments per entendre l'aprenentatge a la universitat

L'aprenentatge ha estat tema de recerca per als psicòlegs al llarg de tot el segle XX, però poc ha resultat directament en una millora de l'ensenyament. La raó amb què Biggs (2000) defensa aquesta afirmació és que "fins fa poc els psicòlegs s'han preocupat més per desenvolupar una única gran teoria de l'aprenentatge que per estudiar els contextos en els quals les persones aprenen, com les escoles o les universitats" (p.11).

A més, hi ha poca coincidència entre els investigadors sobre el què és l'aprenentatge. Per exemple, el psicòleg conductista tendeix a identificar l'aprenentatge amb el canvi de comportament del subjecte, mentre que el psicòleg cognitivista busca el canvi *en* l'aprenent com a evidència que l'aprenentatge ha tingut lloc. Del conductivisme a l'humanisme existeixen nombroses variacions. A l'educació superior, però, hi ha hagut pocs intents de teoritzar sobre la naturalesa de la seva pròpia activitat.

De fet, la major part de la recerca dissenyada a millorar la pràctica docent a la universitat s'havia centrat més en el que els professors fan, les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, que en les *concepcions o perspectives subjacents* a determinades pràctiques o estratègies docents. En els darrers vint anys, aquesta tendència s'ha rectificat i ara podem trobar més recerques sobre els enfocaments docents dels professors i la seva relació amb la manera com aprenen els estudiants universitaris.

Actualment, ningú no discuteix que hi ha diferències en la manera en què els estudiants experimenten l'aprenentatge. La majoria són conseqüència de la situació d'aprenentatge experimentada per l'estudiant. Efectivament, dos estudiants poden integrar-se en un context d'aprenentatge similar, però les seves experiències prèvies contribuiran al fet que vegin les situacions resultants de maneres molt diferents. La raó és que les seves maneres d'enfocar els aprenentatges i la qualitat del que han après és bastant diferent.

Enfocaments d'aprenentatge: profunds o superficials

En l'àmbit universitari, la recerca sobre l'aprenentatge de l'estudiant la van iniciar els suecs Marton i Säljö (1997) a finals dels anys 70. El primer i decisiu estudi consistia a donar un text per llegir als estudiants, sabent que després haurien de contestar unes preguntes. Els estudiants van contestar de dues maneres diferents:

- Un primer grup va aprendre de manera anticipada les preguntes, concentrant-se impacientment en els fets i detalls que els podrien preguntar. Van "patinar al llarg de la superfície del text", com Marton i Säljö ho van descriure, utilitzant un enfocament *superficial* d'aprenentatge. El que recordaven era una llista de fets inconnexos; no van comprendre el significat que li donava l'autor.
- El segon grup, d'altra banda, va procurar comprendre el significat del que intentava transmetre l'autor. Van anar més enllà de la superfície del text per interpretar aquell significat, utilitzant un enfocament *profund*. Van entendre el marc de referència del text i com els fets i detalls construï en l'argument de l'autor.

Els estudis d'aquest grup van demostrar que els estudiants s'enfronten a les situacions d'aprenentatge amb visions preconcebudes molt diferents del que és 'l'aprenentatge'. Aquests s'emmarca dins de la tradició fenomenogràfica desenvolupada pel grup d'investigació que lideren a la Universitat de Götteborg. La perspectiva fenomenogràfica té com a objectiu caracteritzar les maneres qualitativament diferents que tenen les persones d'experimentar o conceptualitzar els fenòmens en el món al voltant d'ells. Aplicada a l'educació, la fenomenografia descriu els fenòmens de les experiències d'aprenentatge dels estudiants i, per extensió, les experiències d'ensenyament dels seus professors.

Els resultats del treball de Säljö de 1979 (a Marton i Säljö, 1997), basats en anàlisis d'entrevistes, van identificar cinc concepcions qualitativament diferents que tenien els estudiants sobre l'aprenentatge. Relacionades jeràrquicament són aquestes:

1. L'aprenentatge com a augment quantitatiu de coneixement.
2. L'aprenentatge com a memorització.
3. L'aprenentatge com a adquisició de fets, mètodes, etc., que poden ser retinguts i emprats quan calgui.
4. L'aprenentatge com l'abstracció de significat.
5. L'aprenentatge com un procés interpretatiu dirigit a comprendre la realitat.

Un posterior estudi de Marton, de 1993, va descriure les mateixes cinc concepcions però, a més, en va identificar una de sisena:

6. L'aprenentatge com el canvi o el desenvolupament com a persona.

Les tres primeres concepcions limiten l'aprenentatge a un augment quantitatiu de coneixement, memorització o adquisició de fets. Marton i Säljö (1997) suggereixen que

els estudiants que concebeixen d'aquesta manera l'aprenentatge, adopten un **enfocament de superfície** (*surface approach*) de l'aprenentatge sobre aquella matèria. Contràriament, els estudiants que conceben l'aprenentatge com una abstracció de significat o un procés interpretatiu dirigit a comprendre la realitat és més probable que adoptin un **enfocament de profunditat** (*deep approach*).

L'**enfocament superficial** es caracteritza perquè els estudiants veuen les tasques com imposicions externes i treballen per satisfer aquests requeriments. La motivació és instrumental o extrínseca, busquen complir amb els requeriments de les tasques amb el mínim esforç. Adopten estratègies que tracten per separat les parts interrelacionades, no busquen la connexió entre aquestes, sinó que estudien allò essencial de la forma més acurada possible; i treballen per memoritzar la informació amb propòsits avaluatius en lloc de procurar entendre-la.

En l'**enfocament profund**, els estudiants busquen comprendre les idees i trobar significats. Tenen un interès intrínsec per la tasca i una expectativa de diversió a l'hora de portar-ho a terme. Adopten estratègies que els ajuden a satisfer la curiositat, com per exemple: fer la tasca coherent amb la seva pròpia experiència, relacionant i distingint evidència i argument, buscant patrons i identificant principis, integrant la tasca de forma conscient, veient les parts de la tasca com necessàries per comprendre el tot, teoritzant-hi, formant hipòtesis, i relacionant el que entenen amb altres àmbits de la mateixa matèria i d'altres matèries. Per damunt de tot, se centren en el significat, el missatge o les relacions entre conceptes.

Val a dir que aquestes perspectives no són característiques de l'estudiant -un estudiant pot adoptar un enfocament de profunditat en una assignatura i, més tard, un enfocament de superfície per les tasques d'una altra assignatura-, però estan inextricablement relacionades amb la qualitat dels seus resultats d'aprenentatge.

La categorització de les concepcions d'aprenentatge de Marton i Säljö han mostrat semblances amb el treball de Perry (1970) sobre el desenvolupament intel·lectual dels estudiants durant els anys a la universitat, el qual assenyalava un canvi cap a un pensament més relativista i una interpretació personal.

Estratègies d'aprenentatge: serialista o holística

A més de l'enfocament superficial o profund, que té relació amb si l'estudiant està buscant significat o no quan està involucrat en una tasca; es pot parlar d'una altra manera d'entendre l'aprenentatge que té a veure amb com l'estudiant organitza la tasca i la informació. Particularment, els resultats dels informes de la recerca de Daniel (1975, a Brockbank i McGill, 1998) suggerien que els estudiants es poden dividir de manera inambigua en dos grups:

1. Els **serialistes**, que aprenen pas a pas, creant noves hipòtesis a mesura que van avançant, i que solen ser incapaços de veure 'tot el dibuix'. Són estudiants que fragmenten l'estructura de la tasca i se centren en les parts com a segments del tot (també anomenat enfocament atòmic),

2. Els **holístics**, que són aprenents globals, amb apreciació de la complexitat i 'del dibuix complert', i poden estar temptats a sobregeneralitzar. Aquestes saben mantenir l'estructura mitjançant la integració del tot i les parts.

La dicotomia dels estudiants és estadísticament significativa i persisteix en les tasques d'aprenentatge següents. Quan se'ls demana 'tornar a ensenyar' el que havien après, els serialistes reproduïxen el procés exactament de la mateixa manera que l'han après, mentre que els holístics canvien l'ordre i poden fer salts, mentre mantenen la coherència i el sentit de la tasca.

En la mateixa època, altres investigadors van descobrir una altra dicotomia d'estratègies d'aprenentatge, descrita com a **reproductiva i transformacional** (Biggs, 1976; a Brockbank i McGill, 1998). Aquells estudiants que reproduïxen el material de manera intacta s'identifiquen com a reproductius, mentre que els aprenents transformacionals extreuen els seus propis significats del material i exploren el camp d'estudi de manera holística. La similitud amb el serialista/holístic és significativa la qual cosa suggereix que són diferents descripcions del mateix fenomen.

Com a síntesi diríem que el primer enfocament (superficial o profund) es preocupa pel **què** i el segon (serialista o holístic) pel **com**. A la pràctica, aquests dos aspectes dels enfocaments es fusionen. A la literatura sovint trobem els termes profund-holístic o superficial-atòmic per descriure la combinació de tots dos aspectes. L'estructura lògica de les categories utilitzada per descriure els enfocaments d'aprenentatge es resumeix a la Figura 1-4:

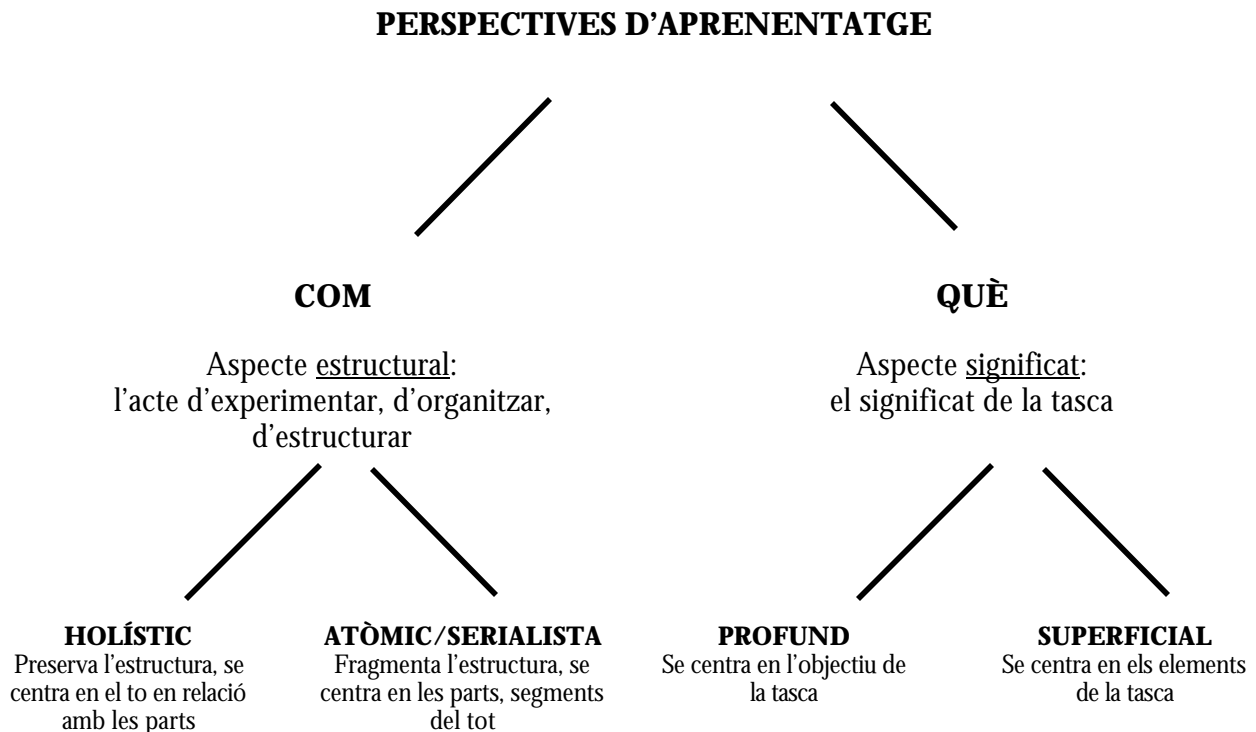


Figura 1-4. L'estructura lògica de les perspectives d'aprenentatge (Ramsden, 1993)

Una interpretació comuna a tota la recerca presentada fins al moment és que els estudiants tenen estils d'aprenentatge consistents i particulars i que aquests es mantenen constants al llarg de diferents contextos i en relació amb les diferents disciplines. Aquest fet justifica l'ús de qüestionaris, com l'Inventory sobre Estils d'Aprenentatge (Learning Styles Inventory-LSI) de Kolb (1984) amb l'objectiu de categoritzar l'orientació de l'aprenentatge dels estudiants.

Nivells d'aprenentatge

Bateson (1973) va oferir una estructura ja adoptada i desenvolupada per altres, una tipologia de tres nivells d'aprenentatge (a Brockbank i McGill, 1998):

Nivell 1. Aprenentatge com a conseqüència de la transmissió de coneixement i informació, on els fets o les destreses estan definides pel context (per exemple, una classe).

Nivell 2. Aprenentatge de segon ordre, en el qual l'aprenent és capaç de sortir del context preestablert i establir comparacions i connexions de manera que les decisions es basen en més informació, tant pel que fa a aspectes subjectius com objectius. L'aprenentatge en l'acció pertany a aquesta classificació ja que relaciona la teoria i la pràctica

Nivell 3. Aprenentatge reflexiu, en el qual l'aprenent té l'habilitat d'obtenir una visió general, no només del contingut, sinó també del procés. Aquesta habilitat de contextualitzar el procés d'aprenentatge i deconstruir-lo en un diàleg amb els altres és un component important de la reflexió i un vist com a essencial per aquells que vetllen per processos transformatius a l'ensenyament universitari.

Dominis de l'aprenentatge

L'aprenentatge cobreix diferents aspectes (Bloom, 1981) -el conatiu (fer), l'afectiu (sentir) i el cognitiu (conèixer)- que descriuen els resultats de l'aprenentatge. Tots tres són necessaris per a la supervivència de l'aprenentatge reflexiu i per l'educació universitària però aconseguir un equilibri entre tots tres dominis és més difícil del que pot semblar perquè a la pràctica tots se solapen.

La importància que el professor destina a cada domini en la seva docència, reflecteix el seu model teòric de persona com a aprenent. Si el model es limita a un d'aquests dominis, els altres es veuen afectats i l'aprenentatge es veu limitat. Brockbank i McGill (1998) mantenen que l'èmfasi de la cognició a l'educació superior ha negligit malauradament el desenvolupament de la intel·ligència conativa i afectiva, perquè precisament la intel·ligència emocional és un atribut essencial del professor universitari i és necessari que aquestes qualitats sobrevisquin a l'educació superior com un sector que ofereix oportunitats per l'aprenentatge reflexiu i el constructivisme. Efectivament, l'aposta de Barnett (1997) per un 'ser crític' en lloc d'un 'pensar crític' és, en part, un reconeixement de les dimensions emocional i dinàmica de l'aprenentatge.

Una nova perspectiva teòrica sobre la docència

Tot aquest conjunt d'estudis van donar peu a un treball que encara perdura en altres països; en particular amb Entwistle, Ramsden, Trigwell i Prosser al Regne Unit, i Biggs a Austràlia i Xina; els primers des del punt de vista de la psicologia diferencial, i el segon des del punt de vista de la psicologia cognitiva, però amb el denominador comú de l'aprenentatge de l'estudiant i les implicacions per a la docència.

Els estudis d'Entwistle (1981), Ramsden (1993) i de Prosser i Trigwell (1999) han aprofundit en la idea que la concepció de l'aprenentatge que té el professor pot ser un factor limitador dels enfocaments que els estudiants adopten sobre el procés d'aprenentatge. La recerca també ha demostrat que els enfocaments de profunditat van associats a resultats d'aprenentatge de més qualitat (Trigwell i Prosser, 1996a/b). S'evidencia que la manera com els estudiants conceben els seu aprenentatge pot tenir importants implicacions no només per les seves maneres d'entendre l'aprenentatge, sinó també per la qualitat dels resultats d'aprenentatge.

Aquesta ha estat la principal aportació de Trigwell i Prosser, els quals van començar a investigar la congruència entre la intenció i l'estratègia dels professors universitaris de ciències respecte la manera d'entendre l'ensenyament durant el primer any de docència (1996a). De la mateixa manera que les recerques fenomenogràfiques prèvies, ells també van trobar diferències qualitatives en les perspectives d'ensenyament. Els seus resultats van confirmar la relació directa entre la intenció i l'estratègia, i van demostrar que una estratègia docent centrada en el professor s'associava a una intenció de transferència d'informació, mentre que una estratègia docent centrada en l'estudiant anava associada a un canvi conceptual d'intenció. La principal conclusió de la investigació fou que la forma tradicional de formació del professor centrada en estratègies d'ensenyament (per exemple, estratègies basades en activitats) és poc probable que tinguin èxit si no se centren en les intencions a les quals van associades les estratègies.

La perspectiva de Prosser i Trigwell (1999) no perd de vista la qualitat de l'aprenentatge i els aspectes que influeixen en l'experiència d'aprenentatge dels estudiants: la percepció de l'estudiant de la seva situació d'aprenentatge, la seva perspectiva d'aprenentatge, les seves experiències prèvies i els resultats del seu aprenentatge (Figura 1-5):

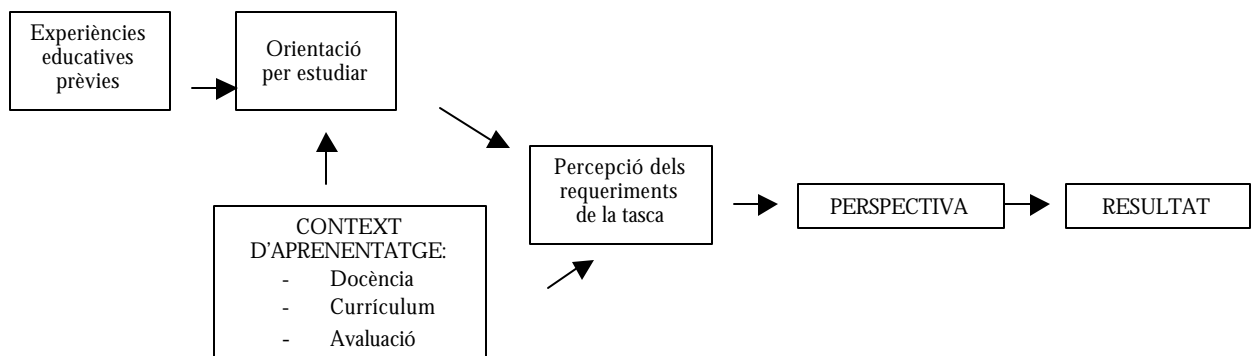


Figura 1-5. Context d'aprenentatge de l'estudiant (Ramsden, 1993)

Prosser i Trigwell (1999) van idear l'Approaches to Teaching Inventory (ATI), per identificar el tipus d'enfocament docent del professor universitari. L'ATI confronta les intencions i estratègies dels professors que presenten un enfocament centrat en ells mateixos i el seu ensenyament o un enfocament centrat en els aprenentatges dels estudiants. A partir dels resultats després d'haver passat el qüestionari a milers de professors d'universitats d'arreu, han trobat que els professors tenen diferents **perspectives teòriques sobre la docència i diferents concepcions sobre l'aprenentatge i sobre l'ensenyament:**

Concretament van trobar les diferents **perspectives teòriques sobre la docència:**

- Perspectiva A. Estratègia centrada en el professor amb la intenció de transmetre coneixement.
- Perspectiva B. Estratègia centrada en el professor amb la intenció que els estudiants adquireixin els conceptes de l'assignatura.
- Perspectiva C. Estratègia centrada en la interacció entre el professor i l'estudiant amb la intenció que els estudiants adquireixin els conceptes de l'assignatura.
- Perspectiva D. Estratègia centrada en l'estudiant amb l'objectiu que els estudiants desenvolupin les seves concepcions.
- Perspectiva E. Estratègia centrada en l'estudiant amb l'objectiu que els estudiants canviïn les seves concepcions.

Les **concepcions de l'aprenentatge** següents:

- Concepció A: aprenentatge com a acumulació de més informació per satisfer demandes externes.
- Concepció B: aprenentatge com a adquisició de conceptes per satisfer demandes externes.
- Concepció C: aprenentatge com a adquisició de conceptes per satisfer demandes internes.
- Concepció D: aprenentatge com a desenvolupament conceptual per satisfer demandes internes.
- Concepció E: aprenentatge com a canvi conceptual per a satisfer demandes internes.

I aquestes **concepcions de l'ensenyament:**

- Concepció A: ensenyament com a transmissió dels conceptes d'un programa.
- Concepció B: ensenyament com a transmissió del coneixement dels professors.
- Concepció C: ensenyament com a ajut als estudiants a adquirir els conceptes del programa.

- Concepció D: ensenyament com a ajut als estudiants a adquirir el coneixement del professor.
- Concepció E: ensenyament com a ajut als estudiants a desenvolupar concepcions.
- Concepció F: ensenyament com a ajut als estudiants a canviar les concepcions.

La informació que es desprèn dels seus estudis permeten relacionar les concepcions de l'ensenyament i aprenentatge amb el **sistema d'avaluació**. Si els estudiants perceben que el seu aprenentatge serà mesurat en termes de reproduir fets o implementar procediments memoritzats i fórmules, adoptaran enfocaments superficials que evitin aconseguir una bona comprensió. En canvi, si els professors se centren en com els alumnes aprenen, els estudiants adoptaran enfocaments comprensius. L'extensió dels enfocaments superficials d'aprenentatge, i el fet que els estudiants poden perfectament aprovar l'assignatura sense haver comprès les idees fonamentals que els professors desitjarien que aprenguessin, indica que aquest sistema d'avaluació és imperfecte.

Entenem que avaluar és una manera d'ensenyar basada a comprendre què saben i què no saben exactament els estudiants, és a dir mesurar l'aprenentatge de l'estudiant i diagnosticar els malsentesos a fi d'ajudar els estudiants a aprendre de manera més efectiva. L'avaluació, per tant, té relació tant amb la qualitat de l'ensenyament com amb la qualitat de l'aprenentatge: implica que els professors aprenguin de les experiències dels estudiants, per poder canviar tant ells com els estudiants. És una perspectiva relativista no només sobre *què pot fer* l'estudiant, sinó sobre *què significa el que fa* (Ramsden, 1993).

Una visió de la docència com la transmissió del coneixement del professor deixa poc marge a la idea que es poden utilitzar diferents metodologies d'avaluació per a diferents parts de l'assignatura. Avaluació i aprenentatge s'entenen com diferents aspectes de la docència, peces independents, l'avaluació és el que segueix a l'aprenentatge, i no es troben lligats per cap vincle de qualitat.

Per aquest motiu, l'avaluació no ha de ser vista com una manera d'aconseguir una simple qualificació amb propòsits comparatius, sinó com un mitjà per oferir oportunitats als estudiants de demostrar com i quant han comprès. Utilitzar sistemes variats d'avaluació possibilita que l'estudiant demostrï de manera més acurada el seu coneixement i comprensió dels diferents aspectes de l'assignatura. La percepció d'elecció i d'independència que ofereix un curs als estudiants van associades a avaluacions positives i aprenentatges profunds. Però, evidentment, la possibilitat d'escollir per si sol no és motiu d'èxit, ha d'anar acompanyat d'una bona elecció del mètode més adient en funció dels principis i objectius de l'assignatura.

La transició de la docència transmissiva a la docència transformacional a través del diàleg reflexiu

Brockbank i McGill (1998) opinen que les persones tenen abundants recursos fruit de la seva experiència, visió que contrasta determinantment amb la idea, sovint implícita, que les persones són 'contenedors buits' que s'han d'omplir fins que estan a punt per

treballar en el terreny que ells mateixos han creat. Parteixen del punt de vista del constructivisme social (Berger i Luckman, 1986) que manté que les persones estem profundament influïdes per la nostra experiència vital, que els contextos d'aprenentatge a l'educació superior són socialment construïts i que els aprenents que entren i experiencien la universitat, entren en un sistema no exempt de valors i en el qual el poder s'exerceix de manera que pot influir en el progrés i l'aprenentatge d'un estudiant. El mateix succeeix al personal docent que té la responsabilitat, en part, de crear les condicions perquè l'aprenentatge tingui lloc.

L'ensenyament superior ha de donar suport a aquells que desitgen crear condicions per aprendre que són 'transformatives', aquelles que procuren un canvi de concepció en l'aprenentatge dels estudiants, aquelles que afavoreixen aprenentatges profunds. Però aquest aprenentatge no es dona en el buit. El context en el qual l'aprenentatge pot donar-se és essencial. L'aprenentatge és un procés social i el context d'aprenentatge tal i com percebut per l'estudiant, conscient o inconscient, com la destresa de pensar, sentir i actuar en qualsevol situació és crucial per a que l'estudiant esdevingui un aprenent transformatiu.

Entendre l'aprenentatge com un procés social és crucial, ja que l'aprenentatge transformatiu o crític requereix condicions que permetin a l'estudiant reflexionar sobre el seu aprenentatge i no només per si mateix, però amb els altres. L'habilitat d'esdevenir un aprenent crític requereix la capacitat de ser capaç de reflexionar sobre el que és conegut, sentit i realitzat. Per tots aquests motius, l'objectiu de les institucions d'ensenyament superior és de potenciar el canvi de transmissiu a transformatiu, i perquè això passi, els docents han de crear situacions en les quals puguin permetre als estudiants reflexionar conjuntament amb ells (professors i estudiants) i entre ells, sobre tots aquells aspectes i materials importants per al seu desenvolupament professional.

Amb la finalitat que tingui lloc el diàleg reflexiu, el professor s'ha de relacionar de manera diferent amb els estudiants. És necessària una relació caracteritzada pel treball col·laboratiu de manera que construeixin conjuntament significat i coneixement amb el material. Això els permet anar més enllà de les teories i els paradigmes assumits i possibilita al docent revisar els significats i concepcions de la seva teoria i pràctica.

Per a que hi hagi diàleg reflexiu, el professor ha d'esdevenir un facilitador dels aprenentatges i com a tal, ha de crear les condicions conduents al diàleg crític i reflexiu fins que els estudiants es mostrin familiaritzats amb el procés. A mesura que això passa, el professor pot deixar-los no només reflexionar críticament vers el material amb el qual treballen, sinó també començar a reflexionar sobre el procés pel qual aprenen.

El pas d'ensenyar el contingut de la matèria o demostrar un experiment, a facilitar el diàleg reflexiu amb els estudiants no és directe. La transició de transmetre el contingut a atendre les necessitats dels estudiants no és familiar ni fàcil tant per als professors com per als estudiants, però en qualsevol cas primer comença pels professors i després ho assoleixen els estudiants.

Cal començar perquè els professors promoguin diàlegs reflexius entre ells sobre els seus materials o sobre el que constitueix la seva pràctica, per exemple, la didàctica, la recerca, el lideratge del curs, el disseny i la implementació... Treballant amb el material, els professors poden animar-se a reflexionar sobre la pràctica i aprendre-hi per millorar-la. Durant l'experiència creen els seus propis significats i comprensió del diàleg reflexiu així com guanyen experiència amb el procés. Aquesta experiència actua com a precursor per treballar com a facilitadors del diàleg reflexiu amb els estudiants. Quan els estudiants han experimentat el diàleg reflexiu per promoure el seu aprenentatge i han modelat el procés de manera efectiva, estaran en una posició d'emprendre diàleg reflexiu per si mateixos. Centrant-se en la idea del diàleg reflexiu entre el docent-com-a-facilitador i els estudiants, Brockbank i McGill (1998) entenen que aquesta és la forma bàsica d'una relació emergent que pot promoure les condicions per a un aprenentatge transformador.

1.2.7. Les concepcions sobre docència dels professors universitaris

La recerca sobre les concepcions docents dels professors universitaris -enteses com els significats especials que s'atorguen a un fenomen, els quals guien la interpretació i l'acció docent- no ha estat tan extensiva com la recerca sobre les concepcions d'aprenentatge dels estudiants. Les metodologies utilitzades en els estudis revisats han estat pràcticament entrevistes semiestructurades (Dall'Alba, a Prosser i Trigwell, 1999), excepte algun qüestionari derivat d'entrevistes semi-estructurades i del treball teòric de Ramsden (1993), Biggs i Moore (1993) i Murray i McDonald (1997).

En un dels primers treballs sobre les concepcions de la docència des de la perspectiva de l'aprenentatge dels estudiants, Dall'Alba va entrevistar 20 professors dels camps de l'economia, anglès, medicina i física de les universitats australianes. Va identificar set maneres diferents en les quals aquests professors concebien o comprenien la seva docència en les seves situacions particulars d'ensenyament i aprenentatge. Són les següents:

- A. Ensenyar com presentar la informació.
- B. Ensenyar com transmetre la informació (del docent als estudiants).
- C. Ensenyar com il·lustrar l'aplicació de la teoria a la pràctica.
- D. Ensenyar com desenvolupar conceptes/principis i les seves relacions.
- E. Ensenyar com desenvolupar la capacitat de ser expert.
- F. Ensenyar com explorar maneres de comprendre des de diferents perspectives.
- G. Ensenyar com produir canvi conceptual.

“Les categories descrites estan ordenades de menys a més comprensió completa de la docència. Al nivell inferior, l'ensenyament és vist en termes del professor sol i, més particularment, en termes de què fa el professor. D'allà el centre d'atenció passa a incorporar el contingut i, a nivells superiors, la comprensió dels estudiants del contingut esdevé essencial. Finalment la concepció més completa se centra en la relació entre el professor, els estudiants i el contingut.” (Dall'Alba, 1991, a Prosser i Trigwell, 1999).

Murray i McDonald (1997) més endavant han compilat de manera exhaustiva els estudis realitzats fins al moment:

- L'estudi de Kember i Gow (1994) a partir de les seves investigacions a Hong Kong, identifica dues possibles orientacions o concepcions de docència: la transmissió de coneixement o la facilitació d'aprenentatge. Les categories es van identificar a partir de 39 entrevistes semiestructurades que suposaren la base d'un qüestionari. Els enquestats podien estar d'acord o no amb les categories que oferien en una escala Likert de cinc punts. La mostra inclou a dues institucions diferents i una varietat d'àrees de coneixement. L'anàlisi factorial de les respostes als 46 ítems mostra una separació clara entre totes dues orientacions. Existeixen subescales dins de cadascuna d'aquestes orientacions. La transmissió de coneixement té quatre subescales: formar per oficis específics, ús de mitjans, impartir informació i coneixement del subjecte. La facilitació dels aprenentatges conté cinc subescales: resolució de problemes, docència més interactiva, ensenyament facilitador, interès bondados i motivació dels estudiants.
- El treball més teòric que empíric de Biggs i Moore (1993) suggereix una aproximació jeràrquica que es mou a) d'un enfocament quantitatiu de transmissió del coneixement amb una aproximació institucional d'orquestrar efectivament destreses docents validades, cap a b) un enfocament qualitatiu en el qual els professors faciliten una comprensió del significat, i c) una visió més àmplia i un canvi en l'aprenent. Biggs i Moore assumeixen que el tercer nivell és 'superior' als nivells inferiors. Els primers dos nivells se centren en el docent, amb el professor controlant el contingut i l'ús apropiat de les destreses docents. Qualsevol fracàs en l'aprenentatge rau en el professor. El tercer nivell és una aproximació centrada en l'estudiant, en el qual l'aprenentatge és el resultat de la interacció entre els participants i el paper del docent és embrancar els estudiants en activitats d'aprenentatge efectiu.
- Ramsden (1993), partint del treball de Biggs, Dall'Alba i Martin, descriu tres maneres genèriques d'entendre el rol del professor a l'ensenyament superior: 1) la transmissió de coneixement, 2) l'organització de l'activitat de l'estudiant, i 3) fer possible l'aprenentatge. Considera el procés com a progressiu o jeràrquic.
- Prosser et al. (1994), des d'una aproximació fenomenogràfica (experiencial o semiantropològica), analitzen les concepcions resultants de la docència en termes de components estructurals i referencials. Els aspectes estructurals són la transmissió d'informació, ajudar els estudiants a adquirir conceptes, ajudar els estudiants a desenvolupar concepcions i ajudar els estudiants a canviar concepcions. Els components referencials depenen de la font de coneixement: el programa, el docent o l'estudiant. Prosser et al. varen identificar un espectre de sis categories que contenen diferents combinacions dels aspectes referencials i estructurals (Taula 1-7). Els docents concebien l'ensenyament com a:
 - (A) transmissió dels conceptes del programa
 - (B) transmissió del coneixement del professor
 - (C) ajudar els estudiants a adquirir conceptes del programa

- (D) ajudar els estudiants a adquirir el coneixement del professor
- (E) ajudar els estudiants a desenvolupar concepcions
- (F) ajudar els estudiants a canviar concepcions

Les quatre primeres concepcions són de professors preocupats per transmetre informació d'un llibre de text, d'un programa o el coneixement del mateix professor als estudiants. Les altres dues concepcions, E i F, veuen el fet d'ensenyar com ajudar els estudiants a desenvolupar o canviar les seves concepcions.

Com es dóna l'explicació (estructural)	Centrat en l'ensenyament (referencial)		
	Programa / conceptes d'un text	Concepcions dels professors	Concepcions dels estudiants
Docent:			
Transmetre informació	A	B	
Ajudar els estudiants a adquirir conceptes	C	D	
Ajudar els estudiants a desenvolupar concepcions			E
Ajudar els estudiants a canviar concepcions			F

Taula 1-7. Concepcions de la docència (Prosser et al., 1994)

- Dunkin (1990) va deduir quatre dimensions de docència, utilitzant l'anàlisi de contingut de 55 entrevistes amb professors recentment titulats, eren: estructurar l'aprenentatge, motivar l'aprenentatge, animar activitats independents i establir relacions interpersonals dirigides a l'aprenentatge.
- Pratt (1992), basat en una de les mostres més grans (253 adults d'entorns culturals variats), va utilitzar un enfocament fenomenogràfic per identificar cinc concepcions de docència:
 - la **concepció d'enginyeria**: preocupada per la presentació de contingut i dirigida pel professor,
 - la **concepció de l'aprenent**, que modela maneres de ser amb el docent i el contingut com a elements predominants,
 - la **concepció de desenvolupament o cultivar l'intel·lecte**: centrada en l'aprenent i preocupada per facilitar el desenvolupament intel·lectual i l'autonomia personal dels estudiants,
 - la concepció **d'atenció i cura**: té com a objectiu principal el desenvolupament de l'autoconcepte dels aprenents,
 - el concepte de **reforma social**, o recerca d'una millor societat.

- La recerca de Murray i McDonald (1997) tenia els objectius següents:
 - a) Descobrir les diferents maneres que tenen els professors de relatar els diferents aspectes del seu món, fent explícits els coneixements implícits i tàcits. Se centren en el paper del professor titular, l'objectiu de les classes magistrals, les tutories i assessorament, i les definicions de bons i mals estudiants que es poden desprendre de les seves concepcions.
 - b) Conèixer les estratègies utilitzades pel professorat, per això se'ls preguntava sobre estratègies docents, tutories i formació pedagògica.
 - c) Explorar els mètodes docents utilitzats, preguntant sobre el tipus de suport que empren a les tutories, classes i els mètodes d'orientació.

Van concloure que les respostes sobre les concepcions docents es poden distribuir en quatre àrees: a) impartir coneixement, b) entusiasmar, estimular i motivar els estudiants, c) facilitar els aprenentatges dels estudiants, i d) donar suport als estudiants; i que existeixen combinacions variades entre aquestes possibles respostes.

En particular, un nombre d'estudis suggereixen que la concepció docent pot dependre del context on s'ensenyi: Trigwell i Prosser, (1996a) insisteixen que els seus resultats poden ser només aplicables als professors de primer any de ciències. El nivell de complexitat també varia enormement. Al parer de Murray i McDonald (1997), la recerca en aquest camp encara ha de madurar més i han de debatre's més extensivament les metodologies a emprar. No obstant això, la Taula 1-8 suggereix que és possible trobar un grau de regularitat entre els diferents estudis presentats en termes de concepcions de la docència.

Una de les causes que apunten és que un professor pot tenir diferents concepcions de la docència per diferents grups d'estudiants que treballen en diferents nivells. També pot haver-hi diferències entre reflectir el rol ideal del professor i descriure l'actual experiència pràctica, que pot explicar aquesta certa 'confusió'. Efectivament, hi ha respostes sobre creences que no necessàriament tenen connexió amb les seves intencions. Samuelowicz i Bain (1992) al·ludeixen aquesta disjuntiva tot descrivint-la com un dels "misteris de l'ensenyament superior" (a Murray i McDonald, 1997). Clark i Peterson (1990) ho atribueixen a la diferència que freqüentment es produeix entre el que es diu i el que es fa, entre la teoria i la pràctica.

Curiosament, però, l'estudi de Trigwell i Prosser (1996a) no va trobar inconsistències entre la intenció i l'estratègia. Més aviat, aquells que tenien la intenció d'ajudar a canviar les concepcions de l'estudiant adoptaven una **estratègia centrada en l'estudiant** i aquells amb una intenció de transferir informació triaven una **estratègia centrada en el docent**.

Argyris i Schön (1978) ho havien demostrat abans. Ells feien la distinció entre la teoria exposada i la teoria aplicada. La primera es basava en el que deien públicament que feien, com les creences o visions declarades del seu rol. La segona es basava en els valors i les estratègies no declarades, però que informaven sobre l'acció. Amb això es

van trobar que els mètodes que descrivien els professors en el seu estudi eren bastant diferents d'aquells implícits en les seves afirmacions sobre les concepcions del seu paper. Ho atribuïren al fet que els professors estaven influïts pel que creien que havien de dir, i en part perquè responien el que els hagués agradat idealment fer, però eren incapaços de portar-ho a terme. Una manera de reduir aquesta escletxa fora discutint tots aquests temes de manera que es creés consciència de les diferències entre la teoria exposada i la teoria aplicada.

De totes maneres, Murray i McDonald (1997) diuen que s'han donat exercicis importants de discussió sobre la docència, però que encara hi ha barreres artificials que no permeten els professors acabar d'entendre per què expressen el que desitjarien però en canvi no són capaços de realitzar-ho. Perceben que una de les explicacions de la incongruència entre la teoria exposada i la practicada, és un entorn restringit, cohibit o poc estimulat amb insuficient suport o formació en la seva carrera professional. Així, l'entorn en el context de la docència, és un element important a tenir en compte, ja que un entorn amb escassetat de recursos pot limitar el desenvolupament de les pràctiques i reflexions docents.

Molts professors apunten que el nombre d'estudiants és un element clau en la tria de l'estratègia metodològica. Malgrat el treball de Gibbs i Habeshaw (1989), la majoria de professors manifesten que és molt difícil fer treball cooperatiu en petit grup quan un grup sobrepasa els 50 estudiants; en aquests casos la presentació és més formal, s'utilitzen més vídeos i transparències, i l'estratègia més habitual és la classe magistral. Amb menys estudiants, poden estimular i fer-los participar fàcilment en la discussió, fer *role-playing*, utilitzar l'ordinador, estudis de casos o pluja d'idees... En aquest cas, és necessari un estudi més acurat sobre l'impacte del nombre d'estudiants en els resultats d'aprenentatge, i més ara, atesa la pressió de la rendició de comptes pels recursos materials i humans emprats en funció de la ràtio professor-estudiants.

Fox (1983)	Dunkin (1990)	Kember i Gow (1990)	Dall'Alba (1991)	Pratt (1992)	Samuelowicz i Bain (1992)	Ramsden (1993)	Biggs i Moore (1993)	Murray i Macdonald (1997)	Prosser et al. Trigwell i Prosser (1994)(1996a/b) (1999)
Centrat en el professor i en la matèria	Estructuració de l'aprenentatge	Transmetre coneixement	Presentar informació A Transmetre informació B II: Il·lustrar l'aplicació de la teoria a la pràctica C	Enginyeria: Impartir informació de contingut Aprentent: modelar maneres de ser	Impartir informació o establir un marc de referència	Ensenyament com a transmissió o explicació	Transmetre coneixement	Impartir coneixement	Transmetre els conceptes d'un programa A Transmetre el coneixement del professor B Ajudar els estudiants a adquirir conceptes del programa C
A									
Centrat en el professor i canvi en l'estudiant	Motivació		Desenvolupar conceptes/ principis i les seves relacions D	Desenvolupament: cultivar l'intel·lecte	Transmetre coneixement, conceptes i destreses	Ensenyament com el fet d'organitzar l'activitat de l'estudiant	Orquestrar les destreses docents	Motivar	Ajudar els estudiants a adquirir conceptes del programa C
B									
Centrat en l'estudiant i en la matèria	Independència i activitats	Facilitar l'aprenentatge	Desenvolupar la capacitat de ser expert E Explorar maneres de comprendre des de diferents perspectives F Produir canvis conceptuals G	Atenció i cura: promoure aspectes de la personalitat	Facilitar la comprensió	Ensenyament com fer possible l'aprenentatge	Facilitar l'aprenentatge	Facilitar	Ajudar els estudiants a adquirir el coneixement del professor D
C									
Centrat en l'estudiant i en el canvi en l'estudiant	Relacions interpersonals				Donar suport a l'aprenentatge de l'estudiant			Donar suport a l'estudiant	Ajudar els estudiants a desenvolupar concepcions E
D									
					Reforma social: buscar un món millor				Ajudar els estudiants a canviar concepcions F
Teories docents	Dimensions de la docència	Orientacions docents	Concepcions de la docència	Concepcions de la docència	Concepcions de la docència	Teories docents	Concepcions de la docència	Concepcions de la docència	Concepcions de la docència
Teòric	Empíric	Anàlisi de contingut	Fenomenogràfic	Fenomenogràfic	Fenomenogràfic	Teòric	Teòric	Qualitatiu	Fenomenogràfic

Taula 1-8. Resultats d'investigacions sobre concepcions de la docència (adaptat de Murray i McDonald, 1997)

Des del punt de vista de la teoria de Kolb (1984), els professors conceben la seva pràctica dins del seu paradigma individual i no acaben de tancar el cicle de l'aprenentatge utilitzant la reflexió sobre la pràctica per canviar dita pràctica. El cicle de l'aprenentatge de Kolb comprèn un procés de quatre estadis que comencen per l'experiència concreta, seguida d'observacions i reflexions, després el segueix la formació de conceptes abstractes i generalitzacions, i acaba provant les implicacions d'aquests conceptes i generalitzacions en situacions noves. Segons la seva teoria, el professorat no acaba de concloure el cicle d'aprenentatge, ja que encara que reflexioni sobre la pròpia pràctica, no fa cap tipus de planificació per canviar-la. En funció d'aquestes aportacions, se suggereix elaborar una política de formació del professorat més consistent i coherent que ajudi el professorat a desenvolupar i operativitzar les seves concepcions.

S'ha trobat que les concepcions estan molt firmement arrelades; fins i tot es podria donar d'institucions que seleccionin el personal en funció d'una concepció desitjada, o bé distribuir-lo per treballar al nivell o a l'àrea que millor s'adigui amb les seves concepcions particulars (Murray i McDonald, 1997). També seria interessant descobrir si la coherència entre els professors amb les mateixes concepcions, estratègies i mètodes treballen millor; com també si, lligat als resultats d'aprenentatge i l'experiència de l'estudiant la concepció docent preferida és la que potencia els aprenentatges significatius en els estudiants. En qualsevol cas, cal aprofundir més en aquest àmbit per establir quines són les principals concepcions mantingudes pels professors d'universitat i si aquestes poden ser o no canviades.

Les concepcions docents resulten en un conjunt de creences. Marcelo defineix una creença de la manera següent:

"[...] la informació que té una persona enllaçant un objecte, amb algun atribut esperat; la creença està normalment en interrelació amb una dimensió de probabilitat subjectiva o coneixement [...] Es una declaració hipotètica o inferencial sobre un objecte capaç de ser precedit per la frase 'crec que...' que descriu l'objecte com a vertader o fals; correcte o incorrecte; l'avalua com a bo o dolent; i predisposa per actuar, probablement de diferent manera sota diferents condicions."
(1987:107)

Les creences educatives dels professors influeixen i determinen la seva conducta docent. Per Marcelo (1987) hi ha professors que tenen conflictes entre les seves creences i la seva conducta a classe, de manera que la seva conducta docent no es correspon a les seves creences i viceversa. Sembla que durant els primers anys de docència les creences educatives i la conducta de classe dels professors poden entrar en conflicte. Això no obstant, un cop els professors consoliden les seves creences, són aquestes les que definitivament dirigeixen i controlen la seva conducta.

"El conflicte entre creences educatives i conducta de classe normalment es resol a favor de la conducta de classe, de manera que les creences i idees que el professor ha adquirit en la institució formativa es transformen en altres que l'únic que fan és justificar la pròpia pràctica." (Marcelo, 1987:111).

1.3. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

La idea subjacent d'aquest capítol és la necessitat que la universitat i els professors en particular es mostrin més sensibles a les necessitats d'aprenentatge dels estudiants i, que, diferentment del que es pensa, es pot millorar la docència estudiant els aprenentatges dels nostres estudiants.

Compartim la definició de Ramsden (1993) per qui aprendre és "canviar la manera en què els estudiants comprenen o experiencien o conceptualitzen el món que els envolta. El 'món que els envolta' inclou els conceptes i mètodes que són característics de la disciplina o professió que estan estudiant" (p. 4). L'aprenentatge és un procés perllongat d'assimilació i reconstrucció crítica del coneixement quotidià per part de l'estudiant, que pot donar-se de manera més o menys efectiva en funció de la pràctica educativa i les concepcions del docent.

Aprendre consisteix a *comprendre*. Molts estudiants poden recitar fórmules i reproduir informació d'un llibre de text sense entendre la matèria d'una manera que els sigui útil per solucionar problemes de la vida real. L'aprenentatge que inclou canvi en la comprensió inclou una facilitat per les tècniques de la matèria i una capacitat per recordar els seus detalls.

El tipus d'aprenentatge que la gent construeix depèn de les seves intencions i motivacions, dels seus coneixements previs i de com els estan utilitzant. L'aprenentatge és personal, és impossible que els estudiants d'un grup-classe aprenguin tots el mateix i menys, que aprenguin de la mateixa manera allò que el professor els ha transmès.

L'aprenentatge és una manera d'interactuar amb el món. A mesura que aprenem, les nostres concepcions dels fenòmens canvien i ens ajuden a veure el món de manera diferent. Quan adquirim informació no aconseguim fer aquest canvi, però la manera d'estructurar la informació sí que ho fa. L'educació i l'aprenentatge és sobre canvis conceptuals, no sobre adquirir informació i aquest es dona quan (Biggs, 2000):

- queda clar als estudiants (i al professor) quins són els objectius; tots saben cap a on es dirigeixen.
- els estudiants experiencien la necessitat d'arribar-hi. L'art de la bona docència és comunicar aquesta necessitat allà on falti. "*La motivació és un producte de la bona docència, no un prerrequisit*" (p. 13).
- els estudiants se senten lliures per centrar-se en la tasca.
- els estudiants poden treballar de manera cooperativa i dialogar els uns amb els altres, i amb els docents.

Aquestes quatre implicacions són els pilars del disseny de la docència i serveixen a la reflexió personal sobre el que un realment vol intentar fer.

Sense voler entrar a descriure i analitzar a fons les teories de l'aprenentatge dels estudiants, hem volgut explicar les dues teories principals d'ensenyament i aprenentatge que se centren en l'activitat de l'estudiant: la *fenomenografia* i el *constructivisme*.

Fenomenografia és un terme acunyat per Marton per descriure la teoria que va sorgir dels seus estudis originals amb Säljö, i que s'han desenvolupat considerablement des d'aleshores. El constructivisme té una llarga història en la psicologia cognitiva. Al capdavant dels investigadors es troba Piaget.

Si bé hi ha diferències entre els defensors del constructivisme i els fenomenològics (Prosser i Trigwell, 1999), també hi ha semblances (Biggs, 2000). La principal semblança és que "el significat no és imposat o trasmès per la instrucció directa, sinó que és creat per les activitats d'aprenentatge dels estudiants, les seves perspectives d'aprenentatge" (Biggs, 2000:12-13). Els enfocaments de superfície suposen un nivell baix de compromís cognitiu, mentre que els de profunditat tenen més probabilitat d'ajudar l'estudiant a construir significats. La relació que s'estableix amb la qualitat de la docència és que els aprenentatges superficials han de ser aturats i els de profunditat han de ser fomentats, doncs aquests són els que ofereixen evidències de les característiques de la bona docència.

Així, millorar la docència suposa passar pel mateix procés que el de facilitar aprenentatges de qualitat als estudiants. Per aconseguir un canvi qualitatiu en la visió de la realitat d'un professor és essencial que també es produeixi un canvi qualitatiu en les concepcions i teories docents implícites tal com s'expressen a la pràctica; és a dir que canvi in la manera com *pensen i experimenten* la docència. Aquestes teories consisteixen en un conjunt d'idees i coneixement de la seva aplicació, però no són estructures conceptuals coherents, sinó que s'expressen només en les seves experiències docents. S'exemplifiquen a través de l'activitat individual a la classe, el disseny i la implementació de programes instructius, i fins i tot en la gestió de departaments i institucions (Ramsden, 1993).

L'objectiu de l'ensenyament és simple: fer possible que l'estudiant aprengui. Aquesta assumció comporta que per millorar o avaluar cada acció docent aquesta hagi de ser jutjada sota el criteri de si portarà al tipus d'aprenentatge de l'estudiant desitjat pel professor. A més, si la manera en què el professor entén la docència determina l'efectivitat del seu ensenyament, aleshores, el desenvolupament professional del professor com a docent ha de defugir de solucions simples com la formació només en estratègies docents (com ara fer classes magistrals, destreses de treball en grup...), o donar mèrits als bons docents sinó que ha de procurar un canvi de concepció de la docència.

Mai no podem assumir que l'impacte de l'ensenyament en l'aprenentatge de l'estudiant serà el que esperem que sigui. Els pensaments i les accions estan profundament afectades pel context educatiu o l'ambient en el qual aprenen. Les maneres en què reaccionen a les demandes d'ensenyament i tutorització fan difícil predir què aprenen: molt del seu 'aprenentatge' no és directament sobre química o història... sinó sobre aprendre com contentar els professors i obtenir notes altes. Aquestes estratègies els porten que només utilitzin aquells mètodes d'estudi centrats a recordar i reproduir informació, més que centrar-se en les accions que els portaran a canvis en la seva comprensió. Una part de la bona docència és intentar comprendre aquests efectes contextuais i adaptar-hi les estratègies docents corresponents (Ramsden, 1993). La bona docència implica lluitar contínuament per aprendre sobre la comprensió dels estudiants i els efectes de la docència.