



La docència en línia durant l'estat d'alarma a la Universitat de Barcelona

Percepcions del professorat

Secció de Recerca de l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE)

Cap de la secció: Maria Rosa Buxarrais

Membres de la secció: Lluís Medir, Lissette Fernández, Andreu Albert.

Amb el suport dels/les dinamitzadors/res REDICE

edició / edición



Primera edició: Desembre 2021

Edició: Institut de Desenvolupament Professional-ICE. Universitat de Barcelona

Pg. Valld'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ídp.ice@ub.edu

Consell Editorial: Maria Rosa Buxarrais, Isabel Paula, Marta Bueno, Mercè Gracenea

Correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de / con el apoyo de:



Aquesta obra està subjecta a la llicència CreativeCommons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia CreativeCommons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Maria Rosa Buxarrais, Lluís Medir, Lissette Fernández, Andreu Albert. La docència en línia durant l'estat d'alarma a la Universitat de Barcelona. Percepcions del professorat. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Desenvolupament Professional-ICE), 2021. Document electrònic. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/183131>

URI: <http://hdl.handle.net/2445/183131>

ÍNDEX

PRÒLEG	4
INTRODUCCIÓ.....	5
INFORMES DE LES FACULTATS.....	13
FACULTAT DE BIOLOGIA.....	13
1. Aspectes generals i d'introducció.....	13
1.1. Definició del context: característiques de la docència a la Facultat: graus i màsters.....	13
1.2. Naturalesa i necessitats generals de la docència: teòrica, aplicada... ..	13
1.3. Principals problemes o situacions de tensió detectats en relació amb la docència realitzada14	
2. L'adaptació del professorat o situacions de tensió detectats en relació amb la docència realitzada	16
2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudi per adaptar-se	16
2.2. Docència realitzada i pràctica docent: compartida, individual. mixta. Eines que més han ajudat a la docència en línia.....	19
2.3. Context personal de realització de la docència i resultats.....	21
3. Noves necessitats i problemes detectats	21
3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia: didàctica, tècnica, ambdues	21
3.2. Valoració general de la docència en línia a la Facultat: aspectes positius i negatius.....	21
4. Discussió i conclusions.....	24
FACULTAT DE CIÈNCIES DE LA TERRA	26
1. Introducció	26
2. Metodologia	26
3. Resultats	27
Característiques de la població enquestada	27
Característiques de la docència en línia a la Facultat de Ciències de la Terra	27
Aspectes formatius del professorat	29
Valoracions a nivell personal de la docència en línia durant la pandèmia	30
4. Discussió	30
5. Conclusions.....	32
FACULTAT DE DRET	33
1. Aspectes generals.....	33
2. L'adaptació de les estructures institucionals a la nova situació docent	34
3. Docència realitzada i pràctica docent	35
4. Eines per a la docència en línia.....	36
5. Context personal de realització de la docència.....	36
6. Noves necessitats i problemes detectats	36
7. Valoració personal de la experiència.....	37
8. Discussió i Conclusions	38
FACULTAT D'ECONOMIA I EMPRESA.....	39
1. Aspectes generals i d'introducció.....	39
1.1. Definició del context: característiques de la docència a la FEE	39
1.2. Naturalesa i necessitats generals de la docència	39
1.3. Principals problemes o situacions de tensió detectats en relació a la docència realitzada... ..	40
2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent	40
2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudis.	40

2.2. Docència realitzada i pràctica docent	41
2.3. Context personal de realització de la docència i resultats.....	44
3. Noves necessitats i problemes detectats	45
3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia.....	45
3.2. Valoració general de la docència en línia de la FEE.	46
5. Discussió i conclusions.....	50
FACULTAT D'EDUCACIÓ.....	52
1. Definició del context: característiques de la docència a la Facultat: graus i màsters.	52
1.1 Característiques de la docència	54
1.2. Necessitats generals de la docència.....	54
1.3. Principals problemes o situacions de tensió detectats en relació amb la docència realitzada55	
2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent. ..	55
2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudis per adaptar-se.....	55
2.2. Context personal de realització de la docència i resultats.....	58
3. Noves necessitats i problemes detectats.	59
3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia.....	59
3.2. Valoració general de la docència en línia a la Facultat: aspectes positius i negatius.....	61
4. Discussió i conclusions.....	61
FACULTAT DE FILOSOFIA	63
1. Aspectes generals i d'introducció.....	63
2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent ...	64
2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudis per adaptar-se.....	65
2.2. Docència realitzada i pràctica docent: compartida, individual, mixta. Eines que més han ajudat a la docència en línia.....	65
2.3. Context personal de realització de la docència i resultats.....	65
3. Noves necessitats i problemes detectats	66
3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia: didàctica, tècnica, ambdues	66
3.2. Valoració general de la docència en línia a la Facultat: aspectes positius i negatius.....	67
4. Discussió i conclusions.....	67
FACULTAT DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA	68
FACULTAT D'INFORMACIÓ I MITJANS AUDIOVISUALS.....	73
1. La Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals en context.....	73
1.1. Breu visió de l'evolució de la facultat	73
1.2. Els estudis de la FIMA avui.....	74
2. Les necessitats docents a la FIMA durant l'estat d'alarma	75
3. Dificultats i reptes docents del moment	76
4. Mesures i estratègies per a la gestió de la docència a la FIMA.....	77
4.1. Establiment d'accions pel segon semestre de 2019-2020	77
4.2. Organització del curs 2020-2021	78
4.3. Valoració d'un any de docència en pandèmia	79
5. Les opcions i les oportunitats per a una docència de qualitat	79
6. Valoració, conclusions i prospectiva	80
FACULTAT DE MEDICINA I CIÈNCIES DE LA SALUT (ODONTOLOGIA)	82
1. Aspectes generals i d'introducció.....	82
1.1. Definició del context: característiques de la docència a la Facultat: graus, màsters.....	82
1.2. Naturalesa i necessitats generals de la docència: teòrica, aplicada... ..	82
1.3. Principals problemes o situacions de tensió detectats en relació amb la docència realitzada.83	
2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent. ..	85
2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudis per adaptar-se.....	85

2.2. Docència realitzada i pràctica docent: compartida, individual, mixta. Eines que més han ajudat a la docència en línia.....	86
2.3. Context personal de realització de la docència i resultats.....	86
3. Noves necessitats i problemes detectats.....	87
3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia: didàctica, tècnica, ambdues.	87
3.2. Valoració general de la docència en línia a la facultat:.....	89
4. Discussió i conclusions.....	91
FACULTAT DE PSICOLOGÍA.....	92
1. Docència a la Facultat de Psicologia.....	92
2. L'adaptació a la docència no presencial.....	94
3. Noves necessitats i problemes detectats.....	98
Aspectes positius del canvi de metodologia docent.....	99
Aspectes negatius del canvi de metodologia docent.....	100
4. Discussió i conclusions.....	102
FACULTAT DE QUÍMICA.....	104
1. Aspectes generals i d'introducció.....	104
2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent .	106
3. Noves necessitats i problemes detectats.....	108
4. Discussió i conclusions.....	110
PROPOSTES DE FUTUR.....	111
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	115

PRÒLEG

Dra. Maria Rosa Buxarrais

La docència a la nostra universitat durant la crisi sanitària, com a la resta d'universitats, va haver d'adaptar-se a les possibilitats de continuïtat a través de les tecnologies. No podíem aturar la nostra tasca com a docents. Vàrem fer front a una docència en línia lligada a molts condicionants, tant tecnològics com humans. Es van posar sobre la taula les mancances del professorat tant a nivell de competències digitals, com d'equipaments suficients i potents a les llars, i estudiants molts diversos quant a cultura, famílies, materials i de connectivitats de les que disposaven. Tot això ens va portar a reaccionar amb determinació i responsabilitat, en la majoria dels casos. Vàrem haver de re-dissenyar la docència en un temps rècord, sense cap previsió i amb pocs recursos.

Des de la Secció de Recerca de l'Institut de Desenvolupament Professional de la UB ens vàrem plantejar una recerca per copsar com havia percebut el professorat de la UB aquesta situació d'adaptació ràpida a la docència en línia. La nostra intenció inicial era que hi poguéssim participar el màxim nombre possible de professorat de les diverses facultats de la UB. Tot i que no vàrem arribar al màxim, val a dir que a partir de les aportacions de les i els diversos dinamitzadors/res REDICE, que pertanyen a diferents facultats de la Universitat de Barcelona: Biologia, Ciències de la Terra, Dret, Economia i Empresa, Educació, Filosofia, Geografia i Història, Informació i Mitjans audiovisuals, Medicina i Ciències de la Salut (Odontologia), Psicologia i Química, podem mostrar una fotografia molt fiable de quina va ser la percepció d'aquell moment no desitjat.

Ens van proporcionar molts inputs per saber com es va ser el procés d'adaptació del professorat a la situació, és a dir, quines mesures es van prendre per part de cada deganat, quin va ser el context personal de la majoria del professorat per fer front a la docència en línia, quines necessitats formatives varen sorgir tant a nivell tècnic com didàctic, quina valoració en varen fer, tant positiva com negativa, de tot el viscut i percebut. Si més no, els resultats obtinguts ens han ajudat a dibuixar una nova ruta per la formació permanent del professorat universitari, que és un dels principals objectius del nostre institut.

Segurament aquella situació ens va interpel·lar com a docents en diferents dimensions: personal, professional, ètica i política. Ens hem de preguntar com vàrem assumir els desafiaments que va implicar la docència en temps de confinament. Per exemple, com vàrem gestionar el nostre temps, la dificultat d'impartir el mateix nombre d'hores de classe que en la presencialitat, el que hem d'explicar i les activitats rellevants en les classes sincròniques. Vàrem haver de conciliar la nostra vida acadèmica amb la social, la familiar, l'exercici físic, l'oci; com ens comunicàvem amb els/les nostres estudiants i per quines vies; la relació entre teoria i pràctica, un mal de cap pels graus on són necessàries les pràctiques, les estades o sortides; l'avaluació, que només són els exàmens escrits o la recollida d'evidències. Tot plegat ens ha fet adonar que les respostes probables són infinites i les preguntes encara no tenen una resposta contundent.

INTRODUCCIÓ

Secció de Recerca IDP-ICE

Presentem un estudi per valorar l'impacte de la COVID-19 i el confinament en la docència universitària realitzada a la UB. A través d'un qüestionari *ad hoc*, elaborat per l'equip de la secció, sobre com va fer front el professorat al canvi de la docència presencial a la docència en línia, hem obtingut una visió de quina va ser la percepció del professorat. El qüestionari es va enviar a tot el professorat de la UB, constituït per 23 preguntes tancades (pràctica docent, necessitats formatives, metodologia docent), i 5 preguntes obertes (relat i percepcions personals sobre el procés viscut). A partir dels resultats obtinguts, des de la Secció de Recerca de l'IDP-ICE ens atrevim a fer propostes de futur per a una docència universitària híbrida de qualitat.

METODOLOGIA

Tipus d'investigació: es va portar a terme una investigació de tipus descriptiu utilitzant com a tècnica de recollida d'informació un qüestionari online auto-administrat.

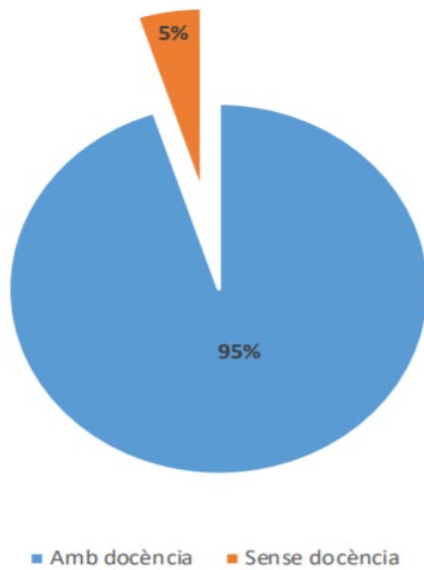
Instrument de recollida d'informació: amb l'objectiu de valorar l'impacte de la COVID-19 i el confinament en la docència universitària realitzada a la UB es va dissenyar un qüestionari que pretenia obtenir una fotografia de com havia fet front el professorat de la UB al canvi de la docència presencial a la docència en línia. El qüestionari es va elaborar a través d'una aplicació en línia de formularis que permetia, de manera senzilla, la recollida i posterior buidatge de dades per a la seva anàlisi.

Aquest qüestionari es va enviar a tot el professorat de la UB, qui va tenir la oportunitat de respondre'l entre el 8 de juliol fins el 31 d'agost de 2020. Aquest instrument estava constituït per 23 preguntes tancades que recollien informació sobre aspectes relacionats amb la pràctica docent, necessitats formatives i metodologia docent, i 5 preguntes obertes que s'interessaven pel seu relat i percepcions personals sobre el procés que havien viscut. No era un qüestionari per recollir informació de cada assignatura impartida en concret, sinó que buscava una mirada global per al conjunt de la docència desplegada pel professorat.

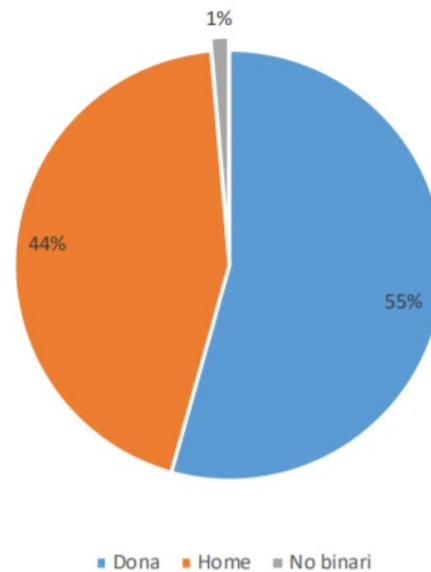
Participants: van respondre 883 professors/es, un 15,5% del total del professorat de la UB (dades curs 2018-2019). El 95% dels que van respondre van tenir docència durant el confinament (839 professors/es) (veure Figura 1). El 54,3% es van declarar dones, el 44,3% homes i l'1,35% restant no binari (veure Figura 2). La distribució en percentatge de les respostes per Facultats s'apropa al percentatge de professorat per Facultat total (veure Taula 1). Les principals categories professionals declarades dels que van respondre van ser el 43,26% agregats o titulars i el 31,26% associats (veure Taula 2).

Figura 1

Percentatge del professorat amb docència.

**Figura 2**

Percentatge de respostes segons gènere.

**Taula 1**

Distribució del nombre de respostes per facultat, percentatge que representa del total i proporció de professorat per facultat del total a la UB.

Facultat del professorat	Respostes	% Enquesta	% UB*
Facultat de Geografia i Història	64	7,25	4,92
Facultat de Belles Arts	24	2,72	3,36
Facultat de Biologia	93	10,53	6,55
Facultat de Ciències de la Terra	20	2,27	1,92
Facultat de Dret	89	10,08	6,87
Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació	46	5,21	6,03
Facultat de Filologia i Comunicació	72	8,15	5,78
Facultat de Filosofia	15	1,70	1,39
Facultat de Física	54	6,12	4,13
Facultat de Matemàtiques i Informàtica	19	2,15	1,88
Facultat de Medicina i Ciències de la Salut	93	10,53	24,18
Facultat de Psicologia	51	5,78	5,48
Facultat de Química	53	6,00	4,34
Facultat d'Economia i Empresa	84	9,51	10,82
Facultat d'Educació	94	10,65	11,07
Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals	12	1,36	1,28
Total	883		

* Font: La UB en Xifres 2018

Taula 2

Distribució del nombre de respostes per categoria, percentatge que representa del total, proporció de professorat per categoria del total a la UB, percentatge de dones en cada categoria de la enquesta i del total de la UB.

Categoria	Respostes	% respostes	% UB*	% dones	% dones UB*
Agregat o Titular	382	43,26	27,9	54,71	46,15
Associat	276	31,26	50,5	61,6	51
Catedràtic (funcionari o laboral)	120	13,59	9	13,6	20,5
Lector	53	6,00	2,1	51	49,2
Altres opcions	31	3,51	nd**	64,5	nd**
Pre-doctoral	14	1,59	nd**	42,9	nd**
Post-doctoral	7	0,79	nd**	42,9	nd**
Total	883	100			
<i>* Font: La UB en Xifres 2018</i>			<i>** Categories no equivalents</i>		

Anàlisi de dades

Per una banda, es va fer una anàlisi descriptiva de les característiques de la mostra obtinguda i de la informació donada pel professorat enquestat a les 23 preguntes tancades referents a la docència realitzada i la pràctica docent, necessitats formatives derivades de la docència en línia, context personal de realització de la docència i recursos, i valoració personal de l'experiència de docència en línia. Així mateix, es va fer un anàlisi de classificació amb variable criteri que consisteix en trobar el conjunt d'individus més "explicatius" de les modalitats d'una variable, en aquest cas, la valoració global de l'experiència (0-10) amb les modalitats de: baixa (0-4 punts), mitja (5-6 punts) i alta (7-10 punts).

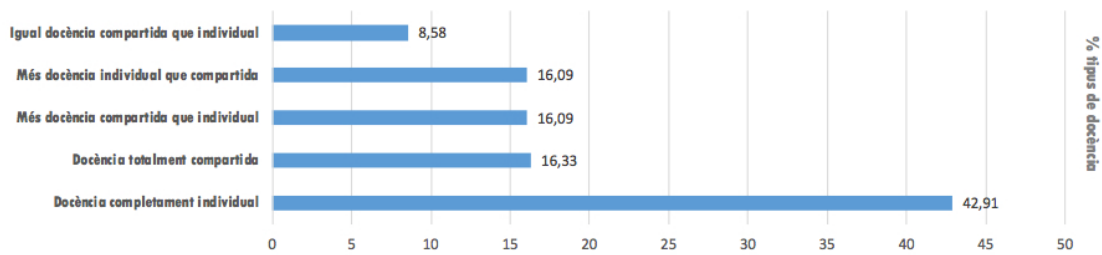
Per l'altra, les respostes a les 5 preguntes obertes del qüestionari van ser analitzades a través d'un anàlisi de contingut basat en la codificació i categorització de les respostes d'una mostra de 311 docents de les diferents facultats de la UB. En la selecció d'aquesta submostra es van intentar emular al màxim les característiques descriptives de la mostra total.

RESULTATS

Respecte a la **docència realitzada i la pràctica docent**, l'experiència mitjana com a professorat universitari declarada és de 19,5 anys. La mitjana de crèdits realitzats en línia de març a juliol es situa en els 7,92 per docent. La majoria del professorat va realitzar la docència de forma individual (43%) (veure Figura 3). El 72,3% de professorat ha emprat les classes síncrones, el 58,9% tasques i interaccions i el 54,5% materials audiovisuals (veure Taula 3). El 84,3% declara haver dedicat més temps a la docència que en règim de presencialitat ordinària (veure Figura 4).

Figura 3

Percentatge del grau de docència compartida realitzada.

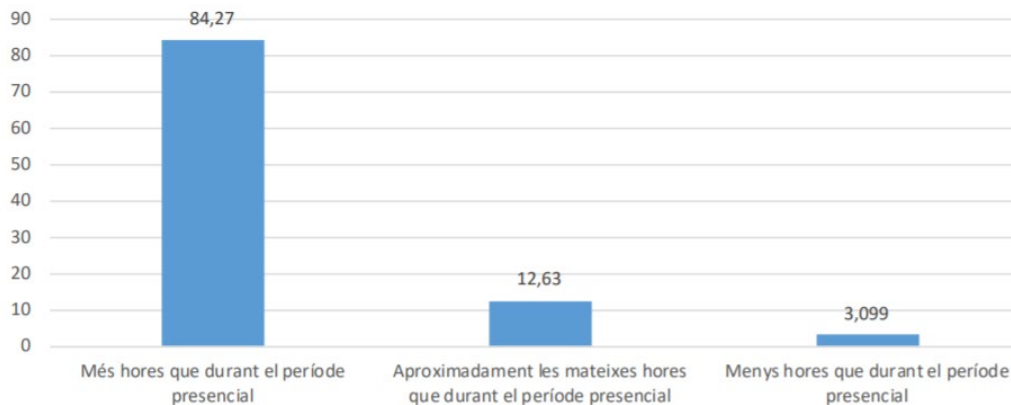
**Taula 3**

Nombre de respostes de les eines més emprades i percentatge del professorat total.

Les tres eines que més han ajudat a realitzar docència on-line	Respostes	% professorat
Classe en línia sincrònica	607	72,3
Tasques i interaccions a realitzar i comentar	494	58,9
Materials audiovisuals i escrits complementaris	457	54,5

Figura 4

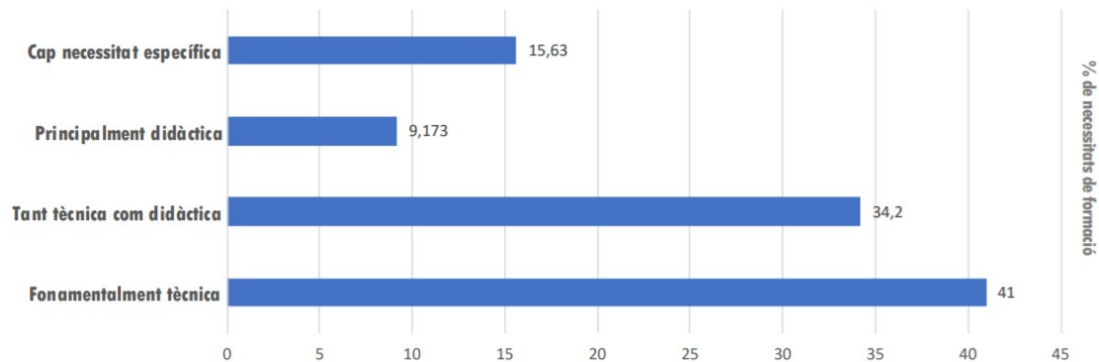
Percentatge del professorat segons la dedicació a la docència en línia.



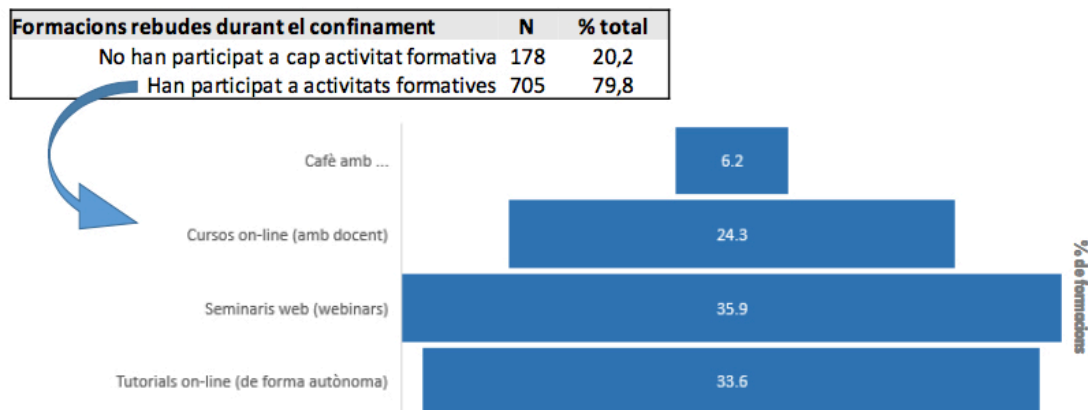
Pel que fa a les **necessitats formatives derivades de la docència en línia**, tan sols un 15,63% dels participants va declarar no tenir cap necessitat formativa durant la docència en línia. Per contra, el 41% declara haver necessitat formació tècnica i un 34,2% tant tècnica com didàctica (veure Figura 5). Gairebé el 80% declara haver-se format durant el confinament, dels quals gairebé un 36% ho va fer mitjançant webinars i un 33,6% de forma autònoma (veure Figura 6). A més, es va obtenir una relació significativa entre no haver realitzat cap activitat formativa i haver indicat una valoració baixa de l'experiència (0-4 sobre 10).

Figura 5

Percentatge dels tipus de necessitats formatives.

**Figura 6**

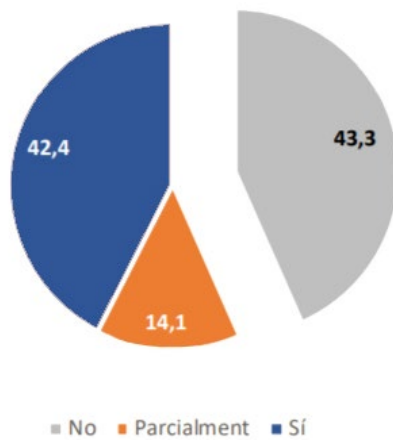
Percentatge de professorat que va participar en activitats formatives i la seva tipologia.



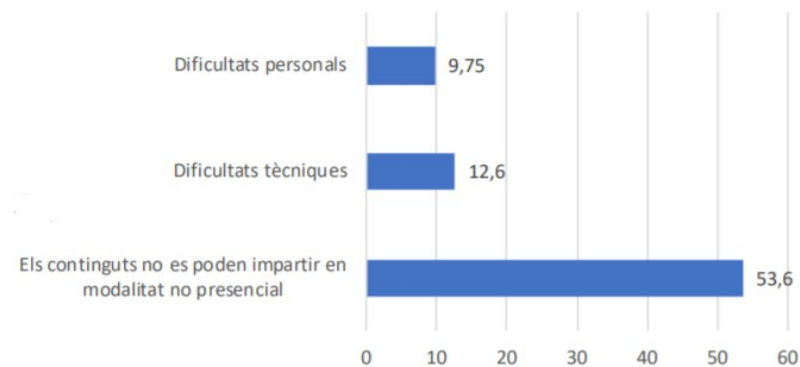
En referència al **context personal de realització de la docència i recursos**, el 56,5% dels que han contestat, han tingut persones dependents al seu càrrec totalment o parcial (veure Figura 7). A l'inici del confinament, el professorat disposava de 3,6/5 recursos de mitjana per realitzar la docència en línia, i 3,8/5 en acabar. Un 18% dels crèdits que s'havien d'haver fet, per diverses raons, no es van poder acabar realitzant. Respecte el percentatge de crèdits realitzats, es va obtenir una relació significativa entre haver indicat una valoració baixa de l'experiència (0-4 sobre 10) i no haver pogut realitzar entre un 25% i un 75% de la docència prevista; mentre que indicar una valoració alta (7-10 sobre 10) s'associa amb haver pogut realitzar el 100% de la seva docència. El 53,6% de les vegades no es va poder realitzar per la naturalesa dels continguts i un 9,75% per dificultats personals (veure Figura 8). Així mateix, es va obtenir una relació significativa entre haver indicat una valoració baixa i no poder impartir els continguts en una modalitat no presencial. El 71,3% ha disposat de les condicions adients per preparar la docència (veure Figura 9).

Figura 7

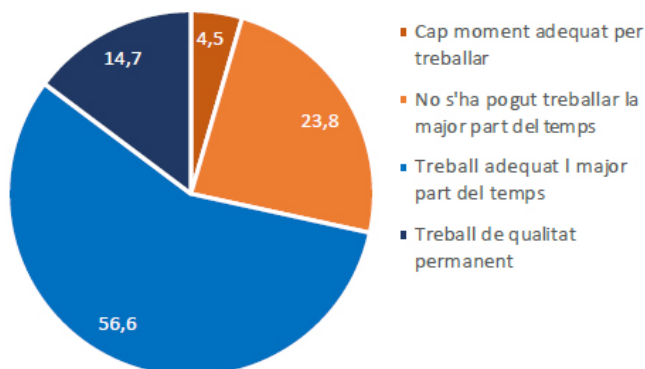
Percentatge de respostes sobre tenir a càrrec persones dependents.

**Figura 8**

Percentatge dels motius pels que no es va poder impartir la docència.

**Figura 9**

Percentatge de les respostes en relació a la possibilitat de fer un treball de qualitat al llarg de la pandèmia.



En relació a la **valoració personal de l'experiència de docència en línia**, la mitjana de la valoració global de l'experiència de la docència en línia durant el confinament i l'estat d'alarma ha estat de 5,8 sobre 10 punts, dada que parla del sentit general dels enquestats (veure Taula 4).

Taula 4

Valoració mitja del professorat segons gènere, categoria, grau de docència compartida, responsabilitat de fer-se càrrec de persones dependents i possibilitat de concentrar-se.

Gènere:	
Dona	5,60
Home	5,59
No binari	5,83
Categoria professional:	
Agregat o Titular	5,87
Catedràtic (funcionari o laboral)	5,85
Associat	5,66
Pre-doctoral	5,53
Lector	5,23
Post-doctoral	5,14
Realització docència:	
Docència íntegrament individual	5,86
Docència compartida en gran part	5,83
Docència compartida en menor part	5,71
Tant compartida com individual	5,62
Tota la docència compartida	5,54
Persones a càrrec:	
Sí	5,46
No	5,96
Parcialment	6,07
Situació personal i docència	
Cap moment adequat	3,44
No s'ha pogut treballar la major part del temps	4,63
Treball adequat la major part del temps	6,06
Treball de qualitat permanent	7,23

Sobre les **preguntes obertes**, per un costat, com **aspectes positius** del canvi de metodologia docent ressalten aspectes relacionats amb beneficis purament pràctics (estalvis de temps degut al teletreball i major conciliació familiar quan es va emprar metodologia asincrònica), i els que assenyalen beneficis pròpiament pedagògics (adquisició de noves eines informàtiques i de noves metodologies docents, especialment aula invertida; adquisició per part de l'alumne de major responsabilitat i regulació del seu aprenentatge). Per l'altre, com **aspectes negatius**, ressalta la falta d'interacció o de debat a l'aula, degut al predomini de la classe magistral com a metodologia docent. També destaca la preocupació per l'exclusió tecnològica de l'alumnat i, per part del professorat, la manca de recursos, de temps, de suport, de formació, així com de normes o protocols específics. Ressalten també les preocupacions sobre les dificultats o impossibilitats de dur a terme una avaluació en línia amb qualitat o seguretat; a més dels excessos de treball per adaptar els continguts, activitats i avaluacions a un entorn virtual, així com excessos de reunions i missatges.

L'emergència ha implicat experiències molt dures, carregades d'incertesa, angoixa, estrès, canvis sobtats, sacrificis i reptes inèdits, percebudes com una situació de força major, davant la qual s'ha fet

el que s'ha pogut o el que s'havia de fer, dins les circumstàncies. També ha implicat preocupacions sobre el futur o identitat de la UB, ja que la proporció de presencialitat o de virtualitat que més convé a la universitat sembla ser una qüestió molt àlgida. Al nostre entendre, la següent resposta és una bona mostra d'això:

“S'ha fet tot el que s'ha pogut i més per mantenir que els estudiants poguessin continuar els seus estudis i que no es veiessin abandonats. El professorat ha posat els medis humans i materials per portar-ho endavant des del primer moment i sense dubtar. Aquest ritme no es pot mantenir en un nou curs, no és solament qüestió econòmica, és de plantejament global. Som una universitat presencial i ho valorem. Ara s'ha demostrat que es pot, en cas de necessitat, comunicar-nos telemàticament però no és el model a seguir si arriba una normalitat definitiva”.

És important destacar que la docència en línia ben planificada és significativament diferent a la docència a distància d'emergència oferta en resposta a una crisi o desastre. En aquest sentit i com a conseqüència de la crisi provocada per la COVID-19, la UB a l'igual que altres universitats d'arreu del món, van suspendre les seves classes presencials i van demanar al seu professorat que les realitzés en línia per raons de salut pública. Això va provocar, que el professorat improvisés solucions ràpides, en circumstàncies molt poc ideals i amb poc suport per part de personal especialitzat. Aquests moviments precipitats cap a la docència en línia i el tipus d'instrucció que s'ha impartit en aquestes circumstàncies urgents es coneix com *docència a distància d'emergència* (Hodges et al., 2020). Aquesta transició precipitada cap a la docència en línia pot donar la impressió que l'aprenentatge en línia és una opció feble quan, en realitat, la transició que va tenir lloc no estava dissenyada per aprofitar al màxim les possibilitats i les avantatges del format en línia, fet que requereix una planificació i formació adequades.

Aquestes circumstàncies han influït en molts aspectes de la docència realitzada i es pertinent valorar l'impacte que ha tingut en les respostes el fet que es tractés d'una docència a distància d'emergència. Un factor característic de la pandèmia va ser el confinament. Això va provocar que el professorat hagués de realitzar la seva tasca docent en un ambient personal on la seva concentració es podia veure afectada negativament. En els resultats de la mostra es veu una relació significativa entre indicar una valoració baixa de l'experiència (0-4 sobre 10) i no haver pogut mantenir la concentració durant el període de confinament; a això es van sumar altres aspectes psicològics com la preocupació per l'estat de salut de familiars, l'angoixa del tancament, la feina precipitada, etc. En referència a l'alumnat, un gran nombre de docents van expressar com a aspecte positiu la percepció de major implicació, assistència o seguiment de l'alumnat, especificant, en alguns casos, que aquesta implicació va extingir-se en acabar el confinament; es a dir, s'interpretava que aquest major seguiment era degut a l'impossibilitat de sortir de casa (e.g. “no s'hi posen perquè destinen el temps que haurien de dedicar als estudis a altres coses”). Per últim, un dels aspectes més característics de la docència d'emergència, com el seu nom indica, es l'emergència, es a dir, la rapidesa i el canvi sobtat sense marge de planificació. En aquest sentit, no van ser pocs els docents que van indicar com a aspecte negatiu de la docència el fet de que fos un canvi imprevist, pel qual no tenien la suficient preparació ja fos a nivell d'equipament o de coneixements.

Finalment, sobre l'enquesta pròpiament dita, cal esmentar que, si bé uns pocs enquestats van objectar els termes en què es van plantejar algunes de les preguntes, més freqüent va ser que agraïssin la oportunitat per expressar-se, alhora que lamentaven que no se'ls hagués tingut en compte d'altres formes. La conveniència de mecanismes addicionals de consulta, o de majors oportunitats de participació en la presa de decisions sembla una clara demanda.

INFORMES DE LES FACULTATS

A continuació, es recopilen tots els informes realitzats pels dinamitzadors i dinamitzadores REDICE de cada facultat (ordenats alfabèticament pel nom de la facultat):

FACULTAT DE BIOLOGIA

Dr. Francesc Cebrià Sánchez

1. Aspectes generals i d'introducció

1.1. Definició del context: característiques de la docència a la Facultat: graus i màsters

La Facultat de Biologia oferta 5 graus, 12 màsters oficials, 7 programes de doctorat i 14 màsters i postgraus propis. Els graus són en: Biologia, Bioquímica, Biotecnologia, Ciències ambientals i Ciències biomèdiques. Pel que fa als màsters aquests són en: Agrobiologia ambiental, Antropologia biològica, Aqüicultura, Biodiversitat, Ecologia, gestió i restauració del medi natural, Fisiologia integrativa, Genètica i genòmica, Immunologia avançada, Microbiologia avançada, Neurociències, Oceanografia i gestió del medi marí i un *Erasmus mundus* de Sanitat aquícola. Els programes de doctorat són en: Aqüicultura, Biodiversitat, Biomedicina, Biotecnologia, Ciències del mar, Ecologia, ciències ambientals i fisiologia vegetal i Genètica. Acolim més de 3,200 estudiantes i estudiants entre graus, màsters, postgraus i programes de doctorat. Pel que fa específicament als graus el curs 2019-2020 hi havia matriculats 1,984 estudiantes i estudiants i més de 440 professores i professors implicades en la seva docència. Les estudiantes i estudiants de la Facultat de Biologia som molt actives pel que fa a la mobilitat internacional. Així el curs 2019-2020 vam gestionar la mobilitat *outgoing* de 232 estudiants i estudiants de graus i màsters a 32 països diferents mentre vam acollir 85 estudiantes i estudiants en mobilitat *incoming* procedents de 19 països. Finalment, les instal·lacions de la Facultat de Biologia ocupen 39,400 m2 que inclouen aules de teoria, aules d'informàtica, laboratoris de pràctiques, camps experimentals, sales d'estudi, una biblioteca i serveis científico-tècnics.

1.2. Naturalesa i necessitats generals de la docència: teòrica, aplicada...

Els diferents ensenyaments de la Facultat de Biologia inclouen un elevat percentatge d'experimentació de manera que la gran majoria d'assignatures combinen classes teòriques amb classes de problemes, seminaris, pràctiques d'ordinador, sortides de camp i pràctiques de laboratori cosa que suposa un esforç addicional a l'hora de programar la docència en el seu conjunt. Les i els Caps d'estudi han de tenir molt ben coordinades les diferents activitats entre tots els graus per evitar el màxim solapament possible sobretot a l'hora de programar les pràctiques de laboratori, sortides de camp i practiques d'ordinador. Pel que fa a la innovació docent la Facultat de Biologia som especialment actives i actius en aquest sentit i el curs 2019-2020 vam iniciar un projecte d'innovació docent institucional sota el programa RIMDA i amb el títol de "Projecte d'Innovació Docent institucional de la Facultat de Biologia: com afavorir l'ús de metodologies d'aprenentatge actiu a les sessions de teoria mitjançant la compactació temporal de les assignatures". Durant el curs 2019-2020 vam iniciar una prova d'aquesta compactació en 29 assignatures de diferents graus i cursos. D'aquestes, 15 assignatures es van programar durant el primer semestre i 14 en el segon. Aquesta compactació consisteix principalment

en concentrar l'assignatura en mig semestre (8 setmanes) enlloc de les 16 setmanes habituals en un semestre. L'objectiu d'aquesta re-organització és la de permetre sessions de teoria de 2 hores de manera que es faciliti la introducció en elles de diferents metodologies d'aprenentatge actiu que substitueixin parcial o totalment la classe magistral per eines com: aula inversa, trencaclosques, aprenentatge basat en problemes, aprenentatge basat en projectes, *gamificació*, debats,...etc. En moltes d'aquestes metodologies el treball en grup i el contacte directe entre alumnes i professorat és fonamental.

1.3. Principals problemes o situacions de tensió detectats en relació amb la docència realitzada

Al ser la Facultat de Biologia, a l'igual que la resta de la Universitat de Barcelona, una facultat amb ensenyaments presencials el canvi sobtat a la modalitat en línia que va suposar el confinament a partir del 13 de març del 2020 i en el que es van anul·lar totes les activitats presencials va generar un fort estrès entre el professorat i l'alumnat. La primera setmana van ser uns dies intensos on, principalment, es van buscar i assajar les millors maneres de poder adaptar les classes de teoria a una modalitat en línia. En aquest sentit es va incrementar la utilització de les eines i recursos disponibles en el campus virtual via Moodle. Al principi es va mirar de fer les classes amb el programa "Skype professional" fins que la Universitat de Barcelona va implementar el BB Collaborate dins del campus virtual com a plataforma per a la docència en línia. En aquesta fase els principals problemes que es van detectar van ser sobretot de connectivitat i funcionament del campus virtual que va passar a tenir un trànsit d'informació molt més gran de l'habitual i que va arribar a saturar-lo en alguns moments. En alguns casos, tant el professorat com les estudiantes i els estudiants també van tenir problemes de connexió per poder seguir les classes en línia. A més a més aquests primers dies també es van posar de manifest dificultats i problemes derivats de la docència en línia i relacionats més amb aspectes personals com la intimitat de poder fer o rebre les classes en els domicilis particulars en funció del context familiar de cadascú. Aquí s'inclou: el fet d'estar confinats amb tota la família o companyes i companys de pis, el tenir nenes i nens petits a càrrec, el tenir persones dependents a càrrec, aïllaments més estrictes per haver estat contagiades o contagiats o en contacte amb persones contagiades. En resum, pel que fa a una primera part pràctica organitzativa a nivell individual els primers dies van ser d'una adaptació personal a les condicions de confinament particulars de cadascú (tant professorat com alumnes) que es van haver de combinar amb una ràpida adaptació a la docència en línia.

A nivell ja de la tasca docent pròpiament dita van aparèixer alguns problemes ja des dels primers moments i que es van anant solucionant mica en mica. Un dels primers conflictes va ser que la tendència natural i inicial d'una part del professorat els va fer traslladar tot el temari programat en un context presencial a un de virtual sense tenir en compte les dificultats específiques del confinament. Malgrat que ja des del primer dia les recomanacions de l'equip deganal i les/els caps d'estudi al professorat va ser la de proporcionar als estudiants les presentacions dels diferents temes amb gravacions d'àudio comentant cada diapositiva incorporades, aquestes no van arribar immediatament. Per una banda, el professorat va necessitar un temps per preparar aquestes gravacions i enviar-les als estudiants i, per l'altra, de seguida es va ser conscients que era impossible que totes les assignatures poguessin mantenir els objectius docents planificats originalment a principi de semestre. Així doncs, les primeres setmanes els estudiants es van veure amb un volum diari excessiu de feina i així ho van fer arribar tant a caps d'estudi com equip deganal. Afortunadament la Setmana Santa va marcar un punt important d'inflexió en aquest aspecte ja que per una banda el professorat va tenir temps d'aprendre a usar la plataforma BB Collaborate que es va incorporar dins del Moodle i per l'altra es va tenir temps de preparar el material adequat per a la docència en línia i es va fer un gran esforç conjunt

entre professorat i caps d'estudi per reduir els temaris i adaptar-los al nou context i coordinar i programar les diferents assignatures de cada curs de manera que els estudiants les poguessin seguir de manera síncrona com si estiguessin en un context presencial. Va ser important fixar aquests horaris per a les sessions síncrones per crear unes rutines d'estudi als estudiants. De totes maneres totes les sessions síncrones es van gravar per permetre la seva visualització a totes aquelles estudiantes i estudiants que per motius derivats de la pandèmia no les van poder seguir de manera síncrona.

Pel que fa a la docència experimental que és molt important en els nostres graus aquesta sí que es va veure molt afectada. La gran majoria de pràctiques de laboratori van haver de ser suspeses encara que en la majoria de casos es van substituir per pràctiques virtuals (més endavant en aquest informe es comentaran alguns exemples d'aquesta adaptació). En algun cas molt puntual d'una assignatura amb un grup reduït d'estudiants les pràctiques es van poder recuperar durant el mes de juliol quan les condicions de desconfinament ho van permetre seguint en tot moment les mesures de seguretat dictades pel Procicat. Una situació semblant va ser per a les sortides de camp planificades moltes d'elles a la primavera per qüestions climàtiques. Pel que fa a les pràctiques d'ordinador aquestes també van haver de ser adaptades al confinament. En molts casos el problema va ser que moltes d'elles es fan amb programes específics instal·lats només als ordinadors de la Facultat amb la qual cosa en alguns casos es va haver de generar els protocols adequats perquè els estudiants poguessin accedir a aquests programes des dels seus ordinadors personals.

Un col·lectiu d'estudiants que es va veure molt afectat pel confinament van ser els estudiants de 4rt curs que estaven cursant el Treball Final de Grau (TFGs). En el nostre cas i tenint en compte els 5 graus que ofertem cada any tenim al voltant de 450 estudiants que fan el TFG experimental majoritàriament durant el segon semestre i en una gran diversitat de departaments, instituts de recerca, empreses i hospitals tant de Catalunya i Espanya com de l'estranger a través del programa Erasmus. El fet que el confinament afectés a la recerca va fer que molts dels projectes de TFG que ja estaven començats s'haguessin de paraitzar, suspendre o convertir en projectes més bibliogràfics que experimentals. El mateix va passar pels estudiants que estaven fent el Treball Final de Màster (TFM). A més també va haver unes certes asimetries perquè mentre que la recerca a la Universitat no es va reiniciar fins ben entra el més de juny o juliol en diversos centres de recerca aquesta limitació pel que fa a la recerca es va flexibilitzar molt abans en el temps cosa que va causar de manera indirecta un cert greuge comparatiu entre els estudiants en funció d'on estaven fent els TFGs i TFMs.

Un altre tema que va resultar conflictiu en aquesta adaptació a la docència en línia va ser el de les avaluacions. Per una banda el professorat es va trobar en la situació d'haver de preparar unes proves parcials i de síntesi finals amb uns formats que la majoria d'ells desconeixien i amb l'objectiu coherent de mantenir la qualitat d'aquestes proves a l'hora de valorar objectivament els resultats d'aprenentatge dels estudiants. I per l'altra banda, els estudiants es van fixar més en els mecanismes de control que els professors van implementar en aquestes avaluacions per tal d'assegurar la seva objectivitat, discriminabilitat i qualitat que no pas en sí eren justes per valorar el seu aprenentatge així com l'esforç dut a terme pel professorat. Es van dur a terme diferents accions per tal d'anar rebaixant aquestes tensions tal i com s'explicarà en el següent apartat.

2. L'adaptació del professorat o situacions de tensió detectats en relació amb la docència realitzada

2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudi per adaptar-se

Des del primer dia de confinament l'equip deganal i les/els caps d'estudi van implicar-se tant en donar les màximes eines possibles al professorat per adaptar-se a la docència en línia com per coordinar la reprogramació de les diferents activitats docents de cada assignatura conjuntament amb les coordinadores i coordinadors de les mateixes. A continuació es presenten algunes de les principals accions que es van dur a terme per fer aquesta adaptació i solucionar els conflictes i tensions que van anant apareixent i que s'han descrit en l'apartat anterior.

En primer lloc i abans de passar a les solucions concretes implementades cal dir que un aspecte molt important va ser el de la comunicació en el sentit de fer arribar el més aviat possible tota la informació disponible respecte al confinament tant al col·lectiu del professorat com als alumnes. Al mateix temps i a la vegada que s'anaven solucionant els conflictes que anaven apareixent també es va treballar en buscar solucions a possibles problemes abans que aquests apareguessin. En aquest sentit es presenten alguns exemples d'aquesta planificació prèvia i comunicació als diferents estaments de la facultat, en l'ordre cronològic en que es van succeir, les primeres dies abans ja del confinament.

- El dia 9 de març es va informar de la resolució del Departament de Salut de suspendre totes les activitats formatives previstes on havien d'intervenir professionals sanitaris.
- El dia 10 de març es va convocar una reunió de l'equip deganal amb les/els caps d'estudi i caps de departaments per planificar possibles escenaris i preparar ja algunes recomanacions pel professorat, alumnes i investigadors.
- El dia 12 de març i seguint les indicacions del Vicerectorat d'estudiants i Política Lingüística es va informar de la suspensió de la Jornada de Portes Obertes prevista pel dia 3 d'abril.
- El mateix dia 12 de març es va informar que la suspensió de les activitats docents a partir del dia 13 de març incloïen també els TFGs i TFM's fets a la UB, així com les beques de col·laboració.
- El dia 15 de març es va informar a tota la comunitat de la facultat que s'habilitava el dia 16 de març de 9 a 13h per recollir qualsevol cosa que els fes falta dels seus despatxos i llocs de treball, tot respectant les mesures de seguretat indicades per les autoritats sanitàries.
- Aquell cap de setmana es va preparar un llistat de personal mínim necessari per mantenir infraestructures i cultius o animals imprescindibles a fi que pogués ser aprovat per les autoritats competents.
- Des del primer dia de confinament l'equip deganal van gestionar les sol·licituds dels permisos per accedir a la facultat per situacions puntuals imprescindibles.
- El 27 de març i amb la manca de cap certesa sobre l'evolució de les condicions del confinament es va informar al professorat i alumnat que s'estaven reorganitzant els calendaris i els plans docents amb l'objectiu d'intentar mantenir el calendari acadèmic tot flexibilitzant els plans docents en funció de les eines disponibles i les condicions del confinament. En aquell missatge ja es va avisar que segurament caldria adaptar l'avaluació a la nova realitat. En aquest sentit

es va informar que es prorrogava la data límit per acollir-se a l'avaluació única fins una data indeterminada.

- El 8 de maig es va informar als estudiants que la UB havia acordat que totes les avaluacions i re-avaluacions es durien a terme de manera no presencial.
- A mesura que el confinament va anar avançant cap a les successives fases de des-escalada es va anar informant de les condicions i dates de cadascuna d'aquestes fases a la vegada que es va anar condicionant la facultat per ser oberta de nou. Entre d'altres, es van establir protocols d'entrada i sortida als diferents edificis i sentits de mobilitat per dins d'ells, amb les senyalitzacions corresponents, es van posar cartells per tot arreu indicant les mesures de seguretat a seguir, i es van decretar els límits d'ocupació dels diferents espais de treball com els laboratoris de recerca.

Cal dir que la comunicació es va fer sempre el més ràpid possible i amb la màxima claredat depenent sempre de quan aquesta informació ens arribava des de la UB i/o autoritats sanitàries. En alguns casos, especialment els primers dies, potser part del professorat i estudiants es van poder sentir desatesos però igual que la resta de la comunicat universitària donada les incerteses que vam viure aquells primers dies. Malgrat tot, però, l'equip deganal, caps d'estudi i tot el professorat van intentar sempre donar resposta immediata a totes les demandes que arribaven de manera individual per part dels alumnes.

Pel que fa a respostes concretes per adaptar la docència a la nova realitat en línia algunes de les principals accions que es van dur a terme van ser:

- Des del primer dia les i els caps d'estudi van estar treballant amb les coordinadores i coordinadors de les assignatures per re-programar totes les activitats possibles a un modalitat en línia evitant el màxim de solapaments entre assignatures i vigilant de no carregar d'una feina excessiva als estudiants. Tots els canvis van quedar registrats en forma de Addenda en els plans docents corresponents.
- Des del primer dia es va recomanar al professorat que la millor solució seria penjar al campus virtual els fitxers *Power point* amb gravació d'àudio explicativa de cadascuna de les diapositives.
- Es va crear un espai específic al campus virtual amb el nom "Aula de formació del professorat (BIOLOGIA)" on es van anar penjant diferents materials de suport. Així per exemple la Dra. Begoña Campos i el Dr. Manuel Reina van preparar un dossier extens on s'informava de com usar una diversitat de recursos per a la docència virtual.
- Es va fer difusió reiterada perquè el professorat participés en els *Webinars* que van organitzar la UB i Blackboard Corporate per aprendre a utilitzar el BB Collaborate un cop va ser inclòs al campus virtual.
- Es va recomanar mantenir el màxim possible les sessions programades al calendari de manera síncrona per ajudar a establir horaris de classe i rutines d'estudi.
- Es va demanar al professorat de gravar totes les sessions fetes a través del BB Collaborate.
- El Dr. Jesús Pérez va organitzar 3 tallers en línia a través del BB Collaborate per aprendre a preparar les avaluacions en línia a través dels recursos disponibles en el Moodle del campus virtual (14, 19 i 22 de maig). Es va formar el professorat en com dissenyar exàmens tipus test

amb preguntes de resposta múltiple, respostes obertes o bastos en tasques. La formació va anar des de com programar i dissenyar aquests qüestionaris i tasques en el campus virtual a com dissenyar-los de manera que s'avalués els coneixements adquirits amb la màxima qualitat.

- El 27 de juny es va organitzar des de l'equip deganal un *Webinar* per ensenyar el funcionament del BB Collaborate al professorat que no havia fet docència el segon semestre del curs 2019-2020 però que n'havia de fer el primer semestre del curs 2020-2021. A més va servir perquè el professorat que l'havia fet servir pogués compartir les seves experiències personals i aconsellar bones pràctiques.
- Una part molt significativa de la docència dels nostres graus és experimental amb moltes pràctiques de laboratori, d'ordinador i sortides al camp. Per tant, durant el confinament aquestes activitats van haver de ser re-programades. En la majoria dels casos van poder ser substituïdes per pràctiques i sortides de camp virtuals. En els casos en que això no va ser possible el percentatge de la nota final de l'assignatura corresponent a les pràctiques va ser assignat a la part de teoria o altres activitats complementàries.
- Pel que fa als estudiants sota els programes de mobilitat Erasmus ja s'ha comentat que la Facultat de Biologia mobilitza a molts estudiants cada curs especialment per fer els TFG. La pandèmia va afectar a 165 estudiantes i estudiants de Grau i de Màster que estaven al seu destí quan es va declarar l'estat d'alarma. Des de l'Oficina de Mobilitat i Relacions Internacionals de la Facultat es va establir un contacte immediat i un seguiment constant personalitzat amb totes elles i ells per donar-los suport i transmetre'ls totes les indicacions que es rebien des de l'OMPI, la UB, Ministeri d'afers estrangers i les autoritats sanitàries. Les solucions que es van implementar van ser diverses i van incloure: i) estudiants que van tornar a Barcelona i van continuar l'estada en línia des d'aquí; ii) estudiants que van tornar a Barcelona a mitjans de març i van poder tornar al seu destí després de 2 mesos i reincorporar-se als seus laboratoris; iii) estudiants que es van quedar al seu destí i van passar el confinament a les residències on estaven i al cap de 2 mesos es van reincorporar als laboratoris; i, iv) i estudiants que van poder seguir treballant en el seu projecte al laboratori durant to l'estat d'alarma. A totes i tots ells se'ls va donar l'oportunitat d'allargar l'Erasmus estudis fins el 31 de juliol i l'Erasmus Pràctiques fins el 31 d'agost. Trenta-cinc estudiants van acollir-se a aquesta ampliació. Van haver 4 estudiants que no van poder iniciar les seves estades. Finalment, en el moment que es va declarar l'estat d'alarma a la Facultat estàvem acollint 43 estudiants Erasmus dels quals 8 van suspendre el programa i van tornar als seus països, 19 van continuar les assignatures en línia des dels seus països i 16 es van quedar a Barcelona seguint les assignatures en línia.
- Es van fer 24 defenses de tesis doctorals. En 14 d'elles el format va ser íntegrament online mentre que en 10 d'elles la candidata o el candidat i un dels membres del tribunal estaven en una mateixa sala (complint escrupolosament totes les mesures de seguretat) mentre que els altres membres del tribunal van participar en línia.
- Es van convocar tribunals de TFG i TFM extraordinaris al més de novembre. Es va analitzar cada cas de manera particular entre els estudiants i les tutores i tutors per tal d'adaptar el treball experimental i substituir-lo o complementar-lo amb una part descriptiva en format de projecte de recerca.

- Les tutores i tutors PAT van estar permanentment pendents dels seus alumnes per detectar qualsevol suport que necessitessin.
- Es van programar unes jornades en línia de Portes obertes pels estudiants de batxillerat els dies 4 i 5 de juny.
- Es van mantenir les principals activitats programades per a la setmana de Sant Jordi adaptant-les a un format en línia. Així la mostra de fotografia ExpoNatura es va fer a través d'un espai específic del web de la facultat i vna participar-hi 40 membres de la Facultat. El Dr. Ginés Viscor va fer una conferència titulada: "Detectando los niveles de oxígeno. Una cuestión de equilibrio vital" i en homenatge als Premis Nobel de Medicina del 2019.
- Es va adaptar a la modalitat en línia el IV Concurs de Microrrelats organitzat per la Comissió de Dinamització Lingüística de la facultat amb ajuts del Vicerectorat d'Estudiants i Política Lingüística.
- El 22 de maig el Dr. Jofre Carnicer i la Dra. Marta Pérez (delegada del rector pels Objectius de Desenvolupament Sostenible) van organitzar un seminari en línia per avaluar finestres d'oportunitat pel desenvolupament sostenible i lluita contra el canvi climàtic associades a la COVID-19.
- El 12 de juny la Secció d'Immunologia del Departament de Biologia Cel·lular, Fisiologia i Immunologia va organitzar un seminari en línia sobre "Immunologia al voltant del SARS-coV2 i la COVID-19.
- L'1 de juliol l'Institut de Recerca de la Biodiversitat IRBio-UB va organitzar un seminari en línia sobre emergència sanitària i salut ambiental.

2.2. Docència realitzada i pràctica docent: compartida, individual. mixta. Eines que més han ajudat a la docència en línia

Per valorar aquest apartat i el següent (punt 2.3) s'han analitzat els resultats de l'enquesta duta a terme per la Secció de recerca de l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE) per copsar les percepcions del professorat sobre la docència en línia durant l'estat d'alarma. En el cas de la Facultat de Biologia aquesta enquesta va ser contestada per 93 professores i professors de les següents categories professionals: catedràtic (20), agregat o titular (49), lector (7), associat (15), pre-doctoral (1) i altres (1).

En relació a la docència impartida en funció si aquesta va ser compartida o exclusiva la mitjana ha estat d'1,77, essent: 0- tota la docència compartida; 1- bona part de la docència compartida; 2-igual proporció de docència compartida i exclusiva; 3- bona part de la docència exclusiva; 4- tota la docència realitzada individualment. Per tant, la majoria de la docència es va dur a terme de manera compartida.

Un aspecte rellevant de la docència en línia és que el professorat va haver d'adaptar-la a aquest format utilitzant una sèrie d'eines i recursos específics. Dels següents 7 recursos docents: 1- tasques a realitzar i comentar, 2- xats sincrònics, 3- materials complementaris, 4-

classe enregistrada (asincrònic), 5- presentacions amb veu, 6- classe en línia (sincrònic), 7- presentacions sense veu cada docent ha utilitzat de mitjana 3,5 d'aquestes eines.

Els percentatges de professorat que ha usat cadascuna d'aquestes eines és:

- 1- tasques a realitzar i comentar 100%
- 2- xats sincrònics 90%
- 3- materials complementaris 75%
- 4- classe enregistrada (asincrònic) 48%
- 5- presentacions amb veu 30%
- 6- classe en línia (sincrònic) 10%
- 7- presentacions sense veu 3%

La possibilitat de poder fer xats sincrònics i enregistrar les classes a través de la plataforma BB Collaborate ha estat una de les eines més utilitzades i valorades tant pel professorat com l'alumnat.

L'adaptació a la docència en línia va suposar que un 19% de la docència prevista originalment en els plans docents no es va poder realitzar. Principalment van ser pràctiques de laboratori i sortides de camp que són molt importants en uns graus experimentals com els nostres. En alguns casos aquestes pràctiques de laboratori i de camp es van haver d'anul·lar encara que en la gran majoria de casos es van poder adaptar a un format virtual.

Alguns exemples d'adaptació d'aquesta docència experimental a la modalitat en línia són:

- A "Ecologia marina" es van utilitzar vídeos de les sortides d'anys anteriors i treball equip a partir de dades també d'anys anteriors.
- A "Cormòfits" cada setmana es van publicar entre 8 i 10 làmines amb fotografies de detall de plantes amb un qüestionari associat perquè els alumnes aprenguessin a determinar la morfologia vegetal i determinar les espècies. Al juliol es va organitzar una sortida de camp voluntària.
- A l'assignatura "Laboratori II" que és completament experimental es va donar la situació que 1/3 dels alumnes havia fet totes les pràctiques abans del confinament, 1/3 havien pogut fer la meitat de les pràctiques i 1/3 no havia pogut començar-les. Es va oferir la possibilitat de recuperar-les de manera presencial al més de juliol i més del 85% dels alumnes van poder fer-la.
- A l'assignatura de "Cultius cel·lulars" les practiques es van poder fer de manera presencial durant el més de juliol.
- A "Immunologia" les pràctiques van ser substituïdes per un treball escrit on els alumnes havien de dissenyar el seu propi ELISA i un experiment de citometria.
- A "Enginyeria química" les pràctiques van ser substituïdes per una sèrie de vídeos formatius de la revista digital JoVE.
- A "Biologia vegetal aplicada" les sortides de camp d'aquest bloc es van substituir per exercicis de documentació tutoritzats sobre el medi físic, la vegetació i la flora de les localitats que era previst visitar (Begues, Ribes de Freser) i recollides en un dossier a entregar a partir d'un treball en grup.
- A l'assignatura "Hidrogeologia ambiental" el treball de camp va ser substituït per un treball individual a partir de material numèric i en forma de gràfics per dur a terme un dossier d'activitats a entregar a través del campus virtual.

2.3. Context personal de realització de la docència i resultats

El fet d'haver de realitzar la docència en línia en un context de confinament ha suposat unes adaptacions tant a nivell personal (situació familiar i disponibilitat de recursos i espai) com professional pel que fa a la preparació per dur-les a terme.

Per una banda cal tenir en compte si hi havia situacions de cura de dependents a càrrec. En aquest sentit el 43% del professorat no va tenir dependents a càrrec, el 46% sí i el 11% parcialment.

Respecte a la capacitat de concentració i calma per preparar la docència la valoració mitjana és de 1,84 essent: 0. en cap moment, 1- la major part del temps, no, 2- la major part del temps, sí, 3- totalment. Aquestes dades posen de manifest que en general la docència no s'ha pogut preparar i dur a terme en unes condicions òptimes.

Per tal de dur a terme una docència en línia calen dos tipus de recursos principals: un dels logístics i tècnics i uns altres de formació docent. Respecte als primers, si establim els següents 6: 1- ordinador exclusiu o habitual, 2- impressora, 3- webcam i micròfon, 4- connectivitat de qualitat, 5- espai de treball adequat, i 6-altres el professorat de la nostra facultat disposava a l'inici del confinament d'una mitjana de 3,3 elements que va incrementar fins a un 3,7 al final del mateix.

3. Noves necessitats i problemes detectats

3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia: didàctica, tècnica, ambdues

En la vessant de necessitat de formació específica per a la docència en línia aquesta ha estat principalment en formació didàctica. El valor mitjà de l'enquesta d'opinió al professorat és de 2,1 essent: 1: necessitat principalment tècnica, 2- necessitat principalment didàctica, 3- necessitat tant tècnica com didàctica, i 4- cap necessitat específica. Per solventar aquestes mancances la mitjana del nombre de participació en diverses tipus de formacions específiques durant el confinament va ser d'1,4. Aquestes formacions van ser organitzades principalment des de la pròpia facultat i de l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE) de la UB. Les formacions que van tenir una repercussió més positiva en l'adaptació a la docència en línia van ser les de l'ús de la plataforma BB Collaborate i com crear i programar avaluacions no presencials des de les eines disponibles al Moodle del campus virtual.

Cal destacar igualment que per a la gran majoria del professorat aquesta docència en línia va suposar una major dedicació en relació amb la presencial. Així, el valor mig obtingut a la pregunta específica és 1,9, essent 0- les mateixes hores que presencial, 1- menys hores que presencial, i 2- més hores que presencial.

3.2. Valoració general de la docència en línia a la Facultat: aspectes positius i negatius

La valoració global de l'experiència de la docència en línia durant el confinament i l'estat d'alarma és de 5,5 sobre 10. Alguns dels comentaris respecte a aquesta valoració global són:

- frustrant, poc gratificant
- molt de temps i esforços invertits i amb resultats que no han estat sempre els esperats

- ha estat una prova d'estrès que ha permès visualitzar els fortaleces i debilitats de la nostra oferta i estratègia docent com a universitat
- debilitat en els recursos i formació del personal per a una operativitat eficient en la docència virtual
- esforç notable d'adaptació tant per part del professorat com dels alumnes
- tensions amb els exàmens en línia
- dificultats en la capacitat de concentració i organització
- sensació d'haver d'aprendre a corre-cuita
- gran esforç per part de tota la comunitat universitària per salvar el curs
- reconeixement i agraïment per part dels alumnes
- descoordinació a l'haver hagut de re-programar moltes assignatures
- massa preocupació per empatitzar amb els alumnes i menys per fer-ho amb el professorat
- poc suport de la UB a nivell d'infraestructures tecnològiques
- passar del desconcert inicial a una adaptació més o menys ràpida

Entre els **aspectes positius** destacats pel professorat hi ha:

- flexibilitat horària al poder consultar els materials de manera asíncrona
- guany d'hores al no haver de desplaçar-se fins a la feina
- aprendre a usar eines docents noves
- replantejar i ajustar els continguts de les assignatures
- major comunicació amb els alumnes per decidir aspectes de l'assignatura
- comunicació amb ells més fluïda
- aprenentatge més actiu
- posar a disposició dels alumnes les classes gravades
- suport dels companys acadèmics a l'hora de compartir recursos i experiències
- usar els recursos disponibles al campus virtual
- dissenyar noves activitats d'aprenentatge
- fomentar l'autonomia dels estudiants
- buscar nous materials didàctics (vídeos, pàgines web,...)
- posar als alumnes més al centre dels objectius
- reunions docents virtuals

Entre els **aspectes negatius** destaquen:

- pèrdua del contacte directe amb els estudiants
- estudiants angoixats per la situació
- disminució de la capacitat d'assimilar continguts
- manca de recursos informàtics propis i no aportats per la UB
- greu afectació en les pràctiques de laboratori i camp
- docència freda, poc interès dels alumnes per seguir-la
- la gran urgència en haver-nos d'adaptar
- menor participació i motivació dels alumnes a les classes online
- reducció de la qualitat de la docència
- no poder exàmens presencials
- com evitar el frau en els exàmens
- no veure l'expressió de la cara dels alumnes
- problemes de connectivitat dels alumnes: no tenien ordinador, massa gent a casa, sorolls, distraccions, xarxa deficient, tasques familiars
- més dedicació d'hores de feina i no separar vida familiar i professional
- menys possibilitat de seguir l'evolució i comprensió dels alumnes
- els exàmens en línia han suposat més feina pel professorat a l'hora que molta més angoixa tant pels alumnes com pels professors
- difícil de copsar si s'han assolit els conceptes bàsics i la integració de l'assignatura
- molt de temps invertit en preparar les classes i els exàmens
- manca d'experiència en docència online
- manca de material informàtic adequat; més queixes dels estudiants
- massa sobrecàrrega de feina als alumnes
- excés de reunions de coordinació
- augment desproporcionat d'hores de preparació del material docent
- estrès per haver d'aprendre i aplicar de manera urgent noves metodologies docents
- docència impersonal, massa temps per preparar les classes
- deshumanització de l'aprenentatge
- alumnes també perden la sensació de pertinença al grup
- massa dependència de les tecnologies

4. Discussió i conclusions

No hi ha dubte que el confinament durant el segon semestre del curs 2019-2020 va representar un desafiament majúscul a tots els nivells de la societat i, conseqüentment, també per a la nostra estructura universitària. El fet d'haver de passar d'un dia a un altre d'un model d'ensenyament completament presencial a un d'exclusivament en línia va suposar una sacsejada que ens va fer confrontar-nos a la fortalesa, rigidesa i capacitat d'adaptació del nostre sistema acadèmic i docent. A més a més, aquesta docència en línia no es va fer des de la comoditat i tranquil·litat dels nostres despatxos sinó des d'unes cases particulars envoltats, en la majoria de casos, d'altres persones amb les seves pròpies urgències i necessitats tot compartint sovint espais i recursos tecnològics. Malgrat aquest xoc inicial cal destacar que des del primer dia es va fer un esforç per adaptar-nos al nou context el més ràpid possible. De seguida, però, es van posar de manifest els principals problemes que anirien sorgint amb el pas dels dies: qualitat en les condicions de connectivitat, flexibilització dels continguts docents, cerca i aprenentatge de noves eines per fer arribar aquests continguts, establiment d'una comunicació fluida amb els estudiants i intentar mantenir en tot moment la qualitat dels ensenyaments. Vist en retrospectiva, és evident que algunes coses es podien haver fet millor, però també és cert que amb els recursos que teníem i les situacions personals que totes i tots estàvem vivint és més que just reconèixer el gran esforç fet per tota la comunitat universitària per intentar no perdre el semestre i complir al màxim possible amb la docència programada tot mantenint uns estàndards de qualitat. En aquest sentit, cal reconèixer l'esforç de caps d'estudi, coordinadores i coordinadors i tot el professorat en general per tal de re-programar activitats i ajudar-se els uns als altres compartint experiències i coneixements sobre eines docents, suports tecnològics, plataformes digitals, etc. De la mateixa manera cal agrair també la comprensió per part de la major part de l'alumnat i la seva capacitat igualment d'adaptació. És obvi, que des del punt de vista de l'alumnat el confinament va resultar una font important d'estrès perquè van haver de fer compatible les seves situacions particulars amb l'exigència de seguir la programació docent. En general, i en especial els primers dies, va haver un diàleg constant entre alumnat i coordinadors d'assignatures, caps d'estudis. i equip deganal per anar resolent alguns dels problemes esmentats anteriorment com el de l'ajustament de la programació docent, volum de tasques exigides o, especialment, el tema de les avaluacions en línia. Aquest va ser un tema molt sensible que segurament no va deixar satisfeta completament a cap de les dues parts, encara que l'opinió generalitzada és que les notes finals van resultar en general lleugerament més altes que en anys anteriors. Cal destacar per últim que des del Pla d'acció tutorial (PAT) també es va insistir en estar a sobre dels alumnes en tot moment per detectar qualsevol necessitat especial que poguessin tenir.

Alguns dels aspectes positius que hem pogut treure d'aquesta docència en línia obligada és que en molts casos s'han usat metodologies docents que han permès una participació més activa per part dels estudiants que han hagut d'aprendre de manera més autònoma. Han permès trobar nous materials docents disponibles en línia o, per exemple, han obligat a fer un repàs de les programacions docents per realment destriar allò imprescindible i important a transmetre d'allò altre que potser no ho és tant. I aquestes coses són positives en el sentit que són beneficis que poden ser aplicables i traslladables a la docència presencial a la que, ha quedat clar, no volem renunciar. En aquets sentit, fins i tot els alumnes s'han adonat de la importància de la presencialitat i a partir d'ara haurien de mirar de treure més profit d'aquesta comunicació cara a cara que sovint costa tant d'establir a l'aula. Un altre aspecte positiu que hem pogut treure ha estat aprendre una sèrie de recursos i eines integrats al Moodle del campus virtual que haurien de continuar sent utilitzats en una docència presencial perquè són eines que poden ajudar a buscar aquest aprenentatge més actiu. Per últim, destacar també que la

possibilitat de fer reunions en línia és quelcom al que no estàvem acostumats i que molt probablement també quedarà establert com una possibilitat a usar habitualment a partir d'ara.

Pel que fa als aspectes més negatius, adonar-nos que a nivell de recursos econòmics estem en una situació clarament millorable, que potser s'hauria hagut de ser més àgil a l'hora de prendre algunes decisions i transmetre-les o que hi ha una rigidesa burocràtica que caldria flexibilitzar. Un exemple d'això últim podria ser la pressió que es va posar per incorporar totes les modificacions dels plans docents en forma d'addendes als webs de les facultats quasi al mateix temps que s'estaven implementant, suposant un esforça addicional a Caps d'estudi i coordinadores i coordinadors d'assignatures.

En resum, el confinament ens va posar en una situació amb la necessitat d'improvisar un nou context educatiu a partir d'unes eines i recursos no habituals en la nostra docència. Malgrat tot, l'esforç de tota la comunitat universitària va fer que es pogués salvar el curs amb uns mínims de qualitat garantits. Tota l'experiència obtinguda va servir per preparar molt millor el curs 2020-2021 que va començar amb un model de docència híbrida, semipresencial i que s'ha hagut d'anar adaptant contínuament a noves restriccions degudes a l'evolució de la pandèmia. Per últim, cal desitjar que molts dels aspectes positius sorgits de la docència en línia com han estat l'ús de metodologies que han fomentat una participació més activa i autònoma dels alumnes es continuïn aplicant quan es pugui tornar a una docència 100% presencial, que és l'ànima de la nostra universitat.

FACULTAT DE CIÈNCIES DE LA TERRA

Dra. Gemma Alías, Dra. Meritxell Aulinas, Dr. Jaume Bordonau, Dra. Cristina Domènech, Dra. Eulàlia Masana, Dr. Juan Martín i Dr. Àlex Sendrós

1. Introducció

A finals del curs 2019-2020, la Secció de Recerca de l'IDP-ICE de la Universitat de Barcelona va llençar una enquesta a tot el professorat amb la intenció de conèixer la seva percepció sobre la docència en línia que es va haver de desplegar arran de la incidència de la COVID-19 a partir del 13 de març de 2020.

La Facultat de Ciències de la Terra, a través dels seus òrgans acadèmics, va informar a tot el PDI a través de correus electrònics de les directrius marcades per la Universitat de Barcelona. Les primeres setmanes, la docència en línia es va portar a terme utilitzant diverses plataformes, però ben aviat les classes teòriques i pràctiques es van començar a fer a través de la plataforma BBCollaborate, recomanada per la UB i disponible al Campus virtual. A tots els plans docents de les assignatures afectades es van fer addendes per deixar constància de tots els canvis introduïts.

Els ensenyaments que s'imparteixen a la Facultat de Ciències de la Terra tenen una component pràctica molt important, atès que requereixen l'ús d'instrumental específic (lupes, microscopis, estereoscopis, material de laboratori, etc.) i/o de mostres de mà (minerals, roques o fòssils) únicament disponibles a les aules, així com el treball de camp que constitueix el principal laboratori del geòleg on es fan les observacions de paisatge, de les relacions espacials entre roques, i es caracteritzen els cossos geològics on la visió 3D és tan important. Aquest fet probablement ha estat el principal hàndicap a l'hora de percebre la docència en línia com una via d'aprenentatge suficientment adequada per a l'adquisició de les competències de caràcter més pràctic en els ensenyaments de ciències de la Terra. Actualment, a la facultat es porta a terme un projecte REDICE per analitzar amb detall què en pensa el professorat de la docència en línia.

Afortunadament, la pandèmia va irrompre just quan algunes assignatures semestrals de grau i bona part dels màsters ja s'havien pràcticament completat. Tanmateix, les assignatures anuals i de segon semestre, així com algunes assignatures de camp de màster van haver de fer front a la nova situació de docència en línia. L'alumnat ja no va poder tornar a trepitjar les instal·lacions de la facultat fins el curs 2020-2021.

L'enquesta endegada per la Universitat de Barcelona mostra una primera aproximació a la percepció del professorat en relació a l'experiència amb la docència en línia. Aquest treball descriu i analitza els primers resultats obtinguts a la Facultat de Ciències de la Terra.

2. Metodologia

Els aspectes referents al procediment de mostreig i els instruments per recollir la informació presentada es troben al document elaborat per la Secció de Recerca de l'IDP-ICE disponible al web http://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/breu_dades_docencia_covid_ub-rev.pdf

3. Resultats

Característiques de la població enquestada

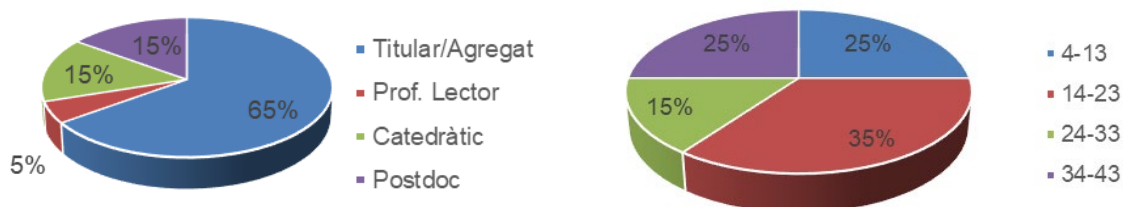
A la Facultat de Ciències de la Terra van respondre l'enquesta 20 persones (55% dones) que suposen el 22,20% de tot el PDI, una participació percentualment més elevada que la de la mitjana de la UB (15,50%).

El professorat pertany majoritàriament a les categories de Titular d'Universitat i Agregat, seguit de Catedràtic i post-Docs, amb una experiència mitjana de 22 anys, però dins d'un ampli interval entre 4 i 43 anys (veure Figura 10). Un 60% declaren haver ocupat algun càrrec de gestió durant la pandèmia.

El 50% del professorat indica que va haver de compatibilitzar la docència en línia amb la cura de persones dependents al seu càrrec.

Figura 10

Categoria professional (esquerra) i anys d'experiència com a professorat universitari declarats (dreta).



Característiques de la docència en línia a la Facultat de Ciències de la Terra

El tipus de docència impartida va ser principalment de grau (95%) i, en alguns casos, simultaniejada amb màster. La mitjana de crèdits impartits en línia va ser de 6,3 (veure Figura 11) i la docència es va fer en bona part de manera compartida (veure Figura 12) Hi ha una quasi unanimitat (95%) en la valoració que el temps dedicat a la docència en línia en comparació a la tradicional va ser molt més elevat.

Figura 11

Docència realitzada durant el confinament (esquerra) i nombre de crèdits impartits en línia des del 13 de març (dreta).

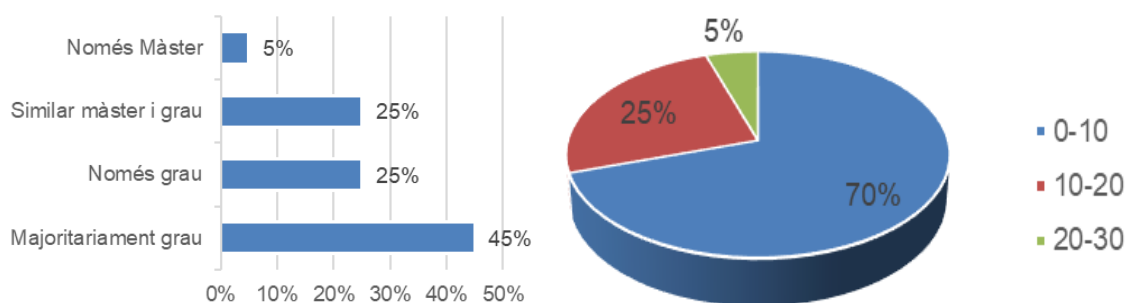
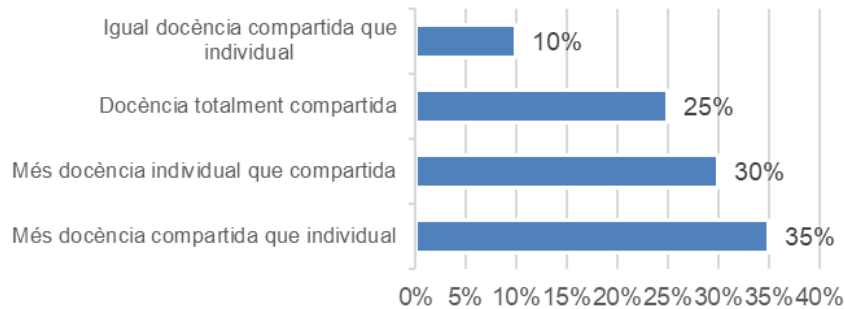


Figura 12

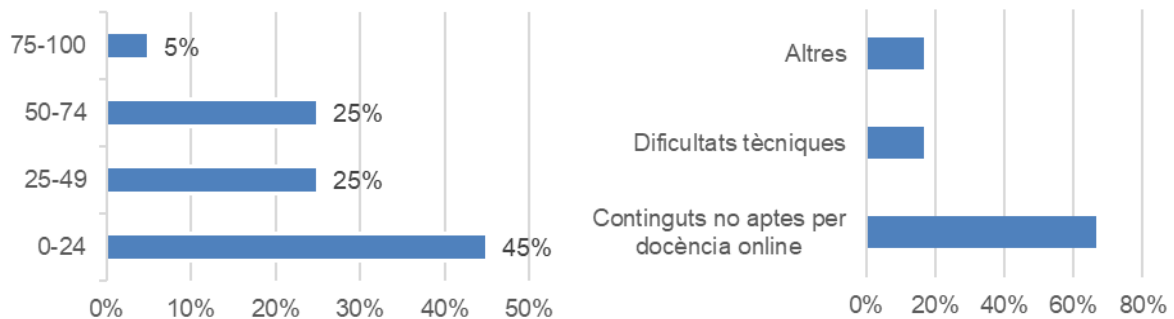
Compartició de docència en línia amb altres companys.



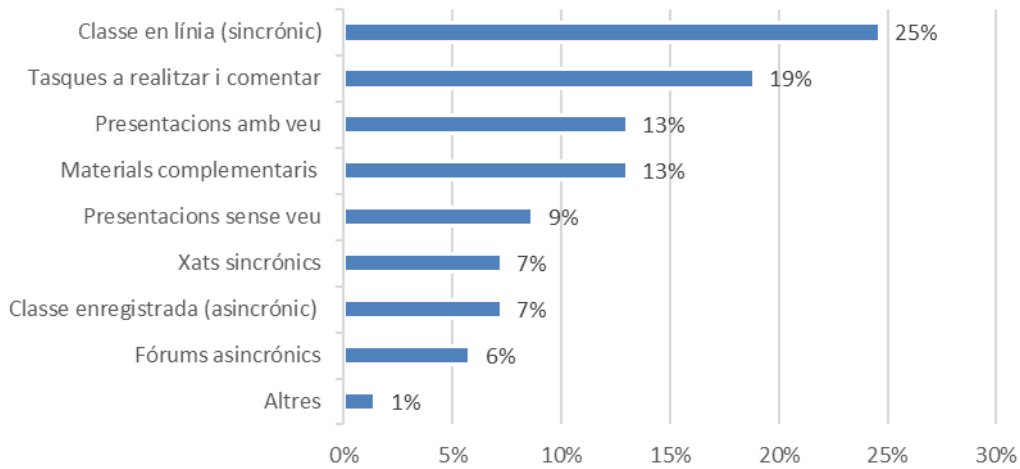
La meitat dels enquestats manifesten que no han pogut realitzar en línia entre un 25 i un 75% de la docència prevista (veure Figura 13). Els que han respost que no han pogut fer tota la docència planificada especifiquen que és degut a què els continguts no han estat aptes per a la docència en línia (67%) o bé que han tingut dificultats tècniques (17%).

Figura 13

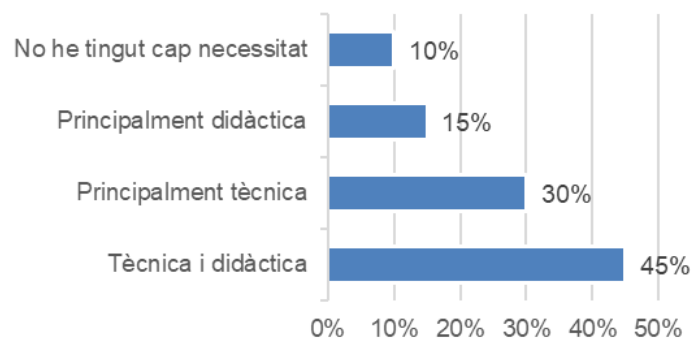
Percentatge de docència prevista segons el pla docent que no es va poder realitzar en línia (esquerra) i raons per les quals no es va poder realitzar (dreta).



Quan s'ha pogut realitzar la docència, les eines docents més emprades van ser les classes en línia (25%) i les tasques a realitzar i comentar (19%), seguides per les presentacions amb veu o materials complementaris. Més enrere queden estratègies com les presentacions sense veu, xats sincrònics, classes enregistrades i fòrums asincrònics (veure Figura 14).

Figura 14*Eines docents emprades durant el segon semestre del curs 2019-2020.**Aspectes formatius del professorat*

En relació als aspectes formatius, gairebé tothom declara que ha necessitat algun tipus de formació durant el confinament (especialment tècnica), i només un 10% no ha tingut cap necessitat (veure Figura 15).

Figura 15*Necessitats de formació del professorat durant el confinament.*

El professorat s'ha format majoritàriament de manera autodidacta (42%), i a través de seminaris web (38%). Només un 21% ha participat en cursos impartit per un docent.

El treball des de casa durant la pandèmia ha fet que el professorat hagi hagut d'adaptar i millorar la seva capacitat logística per realitzar la docència en línia. Així, s'ha millorat especialment la connectivitat a xarxa, la disponibilitat d'un ordinador d'ús exclusiu o habitual i la incorporació de càmera i micròfon.

Valoracions a nivell personal de la docència en línia durant la pandèmia

L'enquesta realitzada ha inclòs preguntes relacionades també amb la situació personal durant la pandèmia. La major part del professorat (60%) declara que ha pogut mantenir, parcialment o total, la concentració i calma per preparar la docència, i només un 5% no ha pogut en cap moment.

De fet, aquesta primera experiència de la docència en línia no ha estat gaire ben valorada pel professorat enquestat doncs un 10% la puntuen amb un zero i un 50% entre 1 i 4. En canvi, un 20% la valoren en termes d'aprovat (5-6) i un altre 20% la valoren positivament, amb puntuacions entre 7 i 10 (veure Figura 16). En termes de mitjana, la valoració global de l'experiència de la docència en línia durant el confinament i l'estat d'alarma ha estat de 4,1 sobre 10.

Figura 16

Concentració i calma per preparar la docència (esquerra) i valoració personal de l'1 al 10 de l'experiència de docència en línia (dreta).



4. Discussió

A partir d'aquests resultats i de les respostes obertes que es van recollir es pot inferir que el professorat de la Facultat de Ciències de la Terra que ha respost l'enquesta cobreix un ampli espectre d'edats i que les respostes donades no mostren cap biaix per raó ni de sexe ni de categories professionals.

En línies generals, l'adaptació sobtada a la nova realitat de la docència en línia no va suposar cap problema rellevant per al professorat i, d'una manera o altra, tothom es va poder organitzar adequadament. Però malauradament, no es van poder assolir els objectius previstos. El treball en línia ha tingut una clara afectació en el treball experimental, per la impossibilitat d'accedir a aparells instrumentals, mostres de mà i al camp. D'aquesta manera, part dels temaris no es van poder desenvolupar en la seva totalitat. En el canvi de metodologia docent (de presencial a en línia) pesen negativament aspectes relacionats directament amb l'alumnat, la formació curricular i el professorat.

Pel que fa a l'alumnat, la manca de contacte visual, l'anonimat, la reducció en l'atenció, la pèrdua en el control sobre si els alumnes estan realment seguint i comprenent la lliçó, la fredor i les conductes poc honestes, entre d'altres, fa que l'experiència a la finalització del curs no hagi estat massa ben valorada.

Pel que fa als aspectes formatius, la pèrdua de la pràctica als laboratoris o aules amb instrumental específic, la desaparició del treball de camp, l'empobriment en la transmissió de valors (rigor, honestat, col·laboració) i el no assoliment de les competències transversals de les titulacions és una percepció constant i generalitzada en els comentaris oberts del professorat.

Des del punt de vista del professorat, les opinions sobre l'adaptació i impartició de la docència en línia en temps de la COVID-19 abasten aspectes molt diferents. La necessitat d'adaptar a contrarellotge les eines i la docència, a costa de molts caps de setmana i patint perquè tot sortís bé, ha provocat situacions d'estrès i un esgotament considerable. Aquesta situació va acompanyada pel sentiment de frustració en veure que la docència en línia no pot suplir el camp o la pràctica d'identificació de materials geològics. Per a molts, la tutorització en línia ha estat excessiva i molt menys eficient que la presencial atès que s'ha perdut l'espontaneïtat. S'ha viscut amb neguit el desconeixement de si l'alumnat tenia accés a la xarxa i s'ha despertat la desconfiança en els sistemes d'avaluació. Hi ha hagut queixes reiterades sobre el cost econòmic que ha suposat l'adaptació a la docència en línia i l'arraconament que ha patit la recerca per fer front a la nova situació.

Únicament es percep com a positiu l'aprenentatge de nous recursos en línia (BBCollaborate, fòrums, qüestionaris, etc.) i l'oportunitat que ha tingut part de l'alumnat per ser més autònom, especialment pel que fa al TFG i al TFM.

Tenint en compte tots els punts descrits s'ha elaborat un quadre amb les fortaleeses, febleses, oportunitats i amenaces (DAFO) que la docència en línia ha suposat per al professorat dels ensenyaments de Ciències de la Terra (veure Taula 5).

Taula 5

Fortaleeses, febleses, oportunitats i amenaces (DAFO) que la docència en línia ha suposat per al professorat dels ensenyaments de Ciències de la Terra.

Debilitats		Amenaces	
1	Absència de pràctica instrumental (visu, microscopis, lupes, estereoscopis, laboratoris, ...)	1	Dificultat de fer un seguiment personalitzat a l'alumnat
2	Dificultat per ensenyar habilitats pròpies del grau	2	Disminució de la qualitat de la docència
3	Pèrdua del treball de camp presencial	3	Acomodació del professorat al treball en línia en pro de l'abandonament de la presencialitat
4	Increment de feina i despeses per substituir les activitats presencials	4	Disminució d'hores de docència per descens de l'alumnat per manca d'ensenyament pràctic i de camp
5	Escassa interacció verbal professorat - alumnat	5	Augment de l'estrès per excés de disponibilitat
6	Insuficient formació tecnològica i didàctica en línia	6	Assumpció dels costos de la docència (climatització, connexions a xarxa, material ofimàtic, ...)
7	Disminució de la capacitat d'atreure l'atenció de l'alumnat	7	Disminució del professorat i recursos instrumentals en l'escenari de retallades econòmiques
8	Manca d'eines per detecció de plagi	8	Increment del frau en els treballs i exàmens
9	Manca d'eines que garanteixin el control dels exàmens en línia	9	Substitució del treball de camp presencial pel virtual
10	Abús de la disponibilitat del professorat (24h/7d/365d)		
Fortaleeses		Oportunitats	
1	Aprenentatge i implementació de metodologies docents virtuals	1	Adaptació de les aules per docència en remot i millora d'equips
2	Facilitació de l'aprenentatge autònom de l'alumne	2	Possibilitat de l'increment del nº d'alumnes (disminució de costos de desplaçament i fer front a un habitatge a BCN)
3	Existència d'eines docents en línia (BBColl)	3	Possibilitat d'adquirir noves competències tecnològiques, didàctiques, comunicatives per a un millor desenvolupament professional
4	Aprenentatge en la coordinació entre equips docents en entorns virtuals	4	Adaptació i actualització dels continguts docents
5	Millora en l'adaptació al canvi (resiliència)	5	Millora en la gestió del temps personal

De la mateixa manera, s'han identificat de manera resumida les fortaleeses, febleses, oportunitats i amenaces (DAFO) que la docència en línia ha suposat per a l'alumnat dels ensenyaments de Ciències de la Terra (veure Taula 6).

Taula 6

Fortaleses, febleses, oportunitats i amenaces (DAFO) que la docència en línia ha suposat per l'alumnat dels ensenyaments de Ciències de la Terra.

Debitats		Amenaces	
1	Manca de formació en TIC	1	No assoliment de les habilitats de camp i instrumentals necessàries per a la pràctica professional
2	Manca d'eines TIC de qualitat (connexió a xarxa, potència d'equips, disponibilitat, ...)	2	Pèrdua de vinculació amb la institució i companys
3	Insuficient motivació per seguir en aquestes condicions	3	Resistència a adaptar-se als canvis
4	Pèrdua de la pràctica instrumental (visu, microscopis, lupes, estereoscopis, laboratoris, ...)	4	Increment de les distraccions i pèrdua de concentració i seguiment de les classes
5	Pèrdua del treball de camp (comprendre les dimensions espaciotemporals dels processos geològics)	5	Pèrdua de les habilitats comunicatives cara a cara
6	Dificultat en la interacció social i treball en equip		
Fortaleses		Oportunitats	
1	Millora les habilitats informàtiques	1	Millora de l'accessibilitat a persones amb necessitats especials
2	Flexibilitat en el ritme de l'aprenentatge	2	Aprenentatge independent de la ubicació
3	Major accés a materials d'aprenentatge	3	Millora en la retroalimentació professorat-alumnat
4	Adaptació al canvi		

5. Conclusions

L'adaptació de la docència en línia a la Facultat de Ciències de la Terra per raó de la irrupció de la COVID-19 durant el segon semestre del curs acadèmic 2019-2020 ha suposat un canvi en les metodologies docents tradicionals. L'adaptació dels temaris i, especialment, dels recursos a la nova situació va significar un moment molt crític per al professorat d'una facultat on moltes de les activitats docents passen per una pràctica en viu amb instrumental específic, mostres de mà i l'observació directa del paisatge i afloraments de camp. És per aquest motiu que la valoració global de l'experiència de la docència en línia durant el confinament i l'estat d'alarma ha estat de 4,1 sobre 10. Si bé s'han reconegut aspectes positius d'aquesta experiència (aprenentatge de noves metodologies i adquisició de noves competències tecnològiques, entre d'altres), han pesat més els aspectes negatius especialment lligats a la pèrdua del treball pràctic de camp i laboratori, la manca d'eines per controlar el frau en els exàmens o la dificultat per fer el seguiment de l'alumnat de manera adequada. Tot plegat ha dut a la incertesa del professorat de si veritablement l'alumnat ha assolit el nivell de competències pròpies del grau.

FACULTAT DE DRET

Dr. Miguel Pérez-Moneo

1. Aspectes generals

La Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona ofereix estudis de grau (ensenyaments de grau i dobles graus) en l'àmbit del Dret, de la Ciència Política, de la Criminologia, de les Relacions Laborals, de la Gestió i Administració Pública i, en col·laboració amb l'Institut de Seguretat Pública de Catalunya, de Seguretat. Aquesta oferta formativa es complementa amb vuit màsters oficials i un programa de doctorat, així com diversos títols propis. L'oferta docent de la facultat atrau -més o menys- a 6.000 estudiants, entre els quals les dones representen una majoria (59%).

Internament, la Facultat s'estructura en cinc departaments: Ciència Política, Dret Constitucional, i Filosofia del Dret; Dret Administratiu, Dret Processal, i Dret Financer i Tributari; Dret Penal i Criminologia, i Dret Internacional Públic i Relacions Internacionals; Dret Privat; i Història del Dret, Dret Romà i Dret Eclesiàstic de l'Estat. Hi treballen més de 400 docents i més de 90 persones en els diferents serveis (tant universitaris com complementaris).

Amb caràcter general, a totes les titulacions es combina un doble perfil de professorat: el professorat a temps complet -tant permanent com a no permanent- i el professorat associat, amb perfil professionalitzador i dedicació a temps parcial.

Els últims anys s'ha intentat construir un projecte docent col·lectiu que dotés de coherència i sentit cada titulació i alhora totes les titulacions del centre i, per tant, que estigués per damunt i integrés les particularitats de cada professor, assignatura o departament. Aquest projecte es concreta en el *Protocol acadèmic i docent dels graus de la Facultat de Dret*, que va ser objecte d'un ampli debat i discussió a la Facultat, debat que continua, ja que es revisa cada curs acadèmic.

La docència s'organitza essencialment en grups bàsics, d'uns 74 estudiants, encara que hi ha grups més nombrosos. En els primers cursos dels graus hi ha grups de matí i de tarda, tot i que en algun grau només es mantenen grups de tarda a partir de tercer. Pel gran nombre d'alumnes matriculats, hi ha una gran varietat de franges horàries i de grups de docència a la Facultat.

El model docent dels graus de la Facultat de Dret pivota essencialment en les activitats teoricopràctiques de caràcter presencial i desenvolupades al centre: alternança d'explicacions teòriques (tipus classe magistral) i d'exercicis pràctics o aplicats (anàlisi i comentari de textos, resolució de casos, comentaris d'enquestes, de gràfiques, anàlisi de jurisprudència, debats, grups de discussió, simulacions i exposicions orals de treballs, entre d'altres). Algunes assignatures fan servir aules d'informàtica, per tal de fer servir programari específic.

En coherència amb la normativa UB, el règim d'avaluació per defecte és l'avaluació continuada. Segons el *Protocol*, l'avaluació continuada consisteix a fer tres o quatre activitats avaluable en les assignatures de sis crèdits i una prova final de síntesi, la qual té un pes d'entre un 30 i un 50% de la nota final de l'assignatura. Independentment del valor ponderat que representi, superar la prova de síntesi és un requisit per aprovar l'assignatura. A més a més, per calcular la qualificació definitiva, el professorat pot tenir en compte altres tipus d'evidències d'aprenentatge.

Els estudiants que ho demana en temps i forma, pot acollir-se a un sistema d'avaluació única, en què l'estudiant és avaluat en un únic moment, no només amb una prova final, sinó que es poden demanar la presentació d'altres activitats.

En tots dos règims d'avaluació, l'alumnat que té una qualificació final de suspens, poden ser reavaluats.

La Facultat ha regulat els efectes de la còpia i el plagi en la seva normativa d'avaluació i es fan servir instruments informàtics per facilitar-ne la detecció en assignatures com, per exemple, el Treball de Fi de Grau. La còpia o el plagi en qualsevol activitat avaluable o la utilització o cooperació en procediments fraudulents comporta la qualificació de suspens en l'assignatura, sense possibilitat de reavaluació.

El seguiment de les diverses titulacions ha posat de manifest els bons resultats obtinguts en els graus de la Facultat, tant per la satisfacció d'estudiants i graduats, com per la valoració positiva dels programes formatius. També són satisfactòries les dades d'inserció laboral de l'alumnat. No obstant això, es detecta un marge de millora en la coordinació docent, ja que es realitza de forma vertical principalment, però no tant entre el professorat directament (ni entre assignatures del mateix semestre, ni entre els diferents semestres o cursos).

2. L'adaptació de les estructures institucionals a la nova situació docent

Dijous, 12 de març de 2020, el Degà va anunciar la suspensió de les activitats acadèmiques presencials, en principi, temporal per tres setmanes, sense que allò comportés el tancament de les instal·lacions de la Facultat. Aquesta mesura comportava que els membres del PDI i del PAS continuarien prestant els seus serveis, llevat de les esmentades activitats acadèmiques presencials. La pandèmia causada per la COVID-19 i la necessitat de passar d'un dia per l'altre a fer docència no presencial va obligar a reforçar la coordinació.

Des del primer moment, l'equip deganal de la Facultat es va coordinar amb els Caps d'Estudi dels ensenyaments de Grau i els coordinadors dels Màsters oficials universitaris, donant resposta a les inquietuds de professorat i dels estudiants i va demanar coordinació als professors a través dels coordinadors dels plans docents, dels coordinadors de seccions departamentals i dels directors dels departaments. Vicedeganat d'afers acadèmics i qualitat, Caps d'estudi i coordinadors de màsters van estar en permanent relació. Van crear un xat conjunt a tal efecte per comunicar-se amb fluïdesa i a través del correu electrònic es van consensuar totes les resolucions, comunicacions i decisions que s'havien de projectar tant a la docència, com a l'avaluació de l'alumnat. Totes elles eren publicades a la pàgina web, als campus dels diferents ensenyaments i es va donar comunicació personalitzada tant al professorat adscrit a Departaments de la Facultat com d'altres centres.

Juntament amb l'anunci de la suspensió, es va acompanyar un document amb orientacions sobre docència i avaluació davant la suspensió per tal de fer front a la impossibilitat de realitzar classes, tutories o proves avaluables. De la mateixa manera, s'oferia el suport del servei d'atenció dels usuaris del CRAI i es van relacionar totes les eines que es podien fer servir dins del Campus Virtual, juntament amb la possibilitat d'utilitzar el programa *Skype empresarial* per fer videoconferències.

I tot per poder adaptar-se a una situació excepcional i adoptar una metodologia docent alternativa i facilitar als estudiants el seu procés d'aprenentatge en unes condicions molt complexes. Així, es va recomanar posar a disposició dels estudiants els materials necessaris per poder preparar les classes programades, ja sigui mitjançant apunts, esquemes, presentacions, activitats pràctiques o enllaços

amb vídeos o altres materials alternatius. També es demanava al professorat que mantingués la disponibilitat envers els estudiants -via correu electrònic i via Campus Virtual-, a fi de donar prompta resposta a les diverses demandes que poguessin plantejar.

Pel que respecta a les avaluacions programades, es plantejava la flexibilitat màxima: ajornar-les, reprogramar-les, reduir-les, canviar-ne la tipologia, fer-les no presencials, acumular-les, transformar-les en lliurament de treballs, etc.

El Degà es va adreçar a la comunitat acadèmica cada 10 dies -més o menys- durant el confinament, traslladant ànims, reconeixent l'esforç que es va haver de fer per explorar i implementar metodologies alternatives i aconseguir que l'alumnat continués la seva formació acadèmica en unes circumstàncies excepcionals, així com donant informació.

Des del Vicedegnat acadèmic es van impartir indicacions sobre els ajustos que a la programació de les assignatures -objectius, metodologia, avaluació- caldria fer. En primer lloc, sobre la metodologia docent i, en segon lloc, però no menys important, sobre el disseny de l'avaluació continuada. Sobre aquest tema, es va suggerir replantejar-se el nombre i les dates de les proves d'avaluació continuada i transformar-les en altres tipus de prova que es poguessin fer de manera telemàtica. Per recollir totes les alteracions als Plans Docents (que havien de comunicar-se als estudiants a través del Campus Virtual), es va proposar centralitzar la informació primer en els coordinadors dels plans docents i, en segon lloc, en els Caps d'Estudi. D'aquesta manera, a finals de març els Caps d'Estudi es van adreçar al professorat per recollir les mesures específiques que es van adoptar en les assignatures del segon semestre com a conseqüència de la suspensió de la docència presencial i, principalment, les que comporten una modificació del pla docent (temari, nombre o tipologia d'activitats avaluable, del sistema d'avaluació, ...) així com a eventuais incidències que el professorat s'hagi trobat.

Una vegada constatada la no represa de l'activitat presencial fins al final del semestre, el Degà novament va comunicar-se amb el professorat per fer arribar les últimes orientacions acadèmiques per a la docència i demanar les adaptacions a la activitat docent en el sentit que en el document es demana. En aquest sentit, des del Vicedegnat acadèmic es va demanar al professorat que faci arribar -en un model estereotipat- les alteracions al pla docent en quant a la metodologia i, sobre tot, en relació amb l'avaluació.

Finalment, el 24 d'abril, el deganat va fer arribar unes directrius per a l'avaluació de fi de quadrimestre, aprovades per la Comissió Acadèmica de la Facultat en les quals, atenent les necessitats i característiques de la Facultat de Dret, concretaven les Directrius Generals de funcionament de la docència i avaluació aprovades pel Consell de Govern de la Universitat de Barcelona.

Aquestes directrius proven de reduir l'impacte negatiu de la pandèmia en la docència i programar l'avaluació d'una manera més realista, es a dir, virtual principalment. Per aquesta raó, es va demanar un nou esforç per tal de publicar -a través d'addendes al pla docent- la informació sobre la tipologia, mètodes i criteris de l'avaluació en forma no presencial.

3. Docència realitzada i pràctica docent

A l'enquesta de la secció de recerca del IDP van respondre 89 PDI, un 10,08% del total. El 50,5% es van declarar homes, el 47,1% dones i el 0,22 restant, no binari. Les principals categories professionals declarades dels que van respondre van ser agregats o titulars (50,5%), associats (20,22%) i catedràtics (16,85%).

El 95,5% dels que van respondre van tenir docència durant el confinament que, en el cas de la meitat (51,68%) van compartir amb algun càrrec o encàrrec de gestió.

La docència s'imparteix, majoritàriament, en els graus de la Facultat. Així, gairebé un 50% feia exclusivament docència a nivell de grau, davant un 11,25% dels enquestats, que només feien classe als Màsters oficials.

La mitjana de càrrega docent pel curs 2019-2020, excloent-hi TFG i TFM, va ser de 14,5 crèdits. Gairebé un 70% del professorat tenia repartida la docència entre els dos quadrimestres, tot i que un 21,35% la tenia concentrada en el segon semestre. Al contrari, un 7,87% dels que van respondre tenien la docència concentrada durant el primer quadrimestre i, per tant, no van fer docència durant el període de confinament. Durant el confinament, el nombre mitjà de crèdits de docència realitzats va ser 8. La docència durant el període va ser realitzada, eminentment, de manera individual (62,92%).

4. Eines per a la docència en línia

La majoria del professorat va combinar un seguit d'eines per realitzar la docència durant el confinament. Així, la majoria va fer servir fins a 4 eines (30,34%), tot i que la meitat del PDI va fer servir entre una i tres eines diferents.

L'eina que s'ha fet servir més freqüentment ha estat la docència en línia síncrona (21,4%), tant més freqüent com menys materials s'han fet servir. A continuació, pujar presentacions al Campus, tot i que es diferenciaven amb veu (10%) i sense (12%); posar tasques a realitzar i comentar (16,7%); i la posada a disposició de materials complementaris (15,7%). Les classes enregistrades (7,4%), els fòrums (7,7%) i els xats (4,3%) han estat els recursos menys utilitzats.

Per no realitzar docència *online*, un 13,33% ha adduït dificultats tècniques; un 20% qüestions personals; un terç que els continguts no eren aptes i un altre terç altres motius, com ara, la necessitat de rebre indicacions, necessitat de fer grans adaptacions a la docència (com ara, reduir el temari o grans adaptacions metodològiques), falta de temps, la poca adaptació dels estudiants o la incertesa davant la situació de la pandèmia.

5. Context personal de realització de la docència

El 64,04% dels que han contestat, han tingut persones dependents al seu càrrec totalment (47,19%) o parcial (16,85%). Per sexes, el 69% de les dones han manifestat tenir persones dependents al seu càrrec (totalment: 55%; parcial: 14%) i el 60% dels homes (40 i 20%, respectivament).

A l'inici del confinament, el professorat disposava de 3,73/5 recursos de mitjana per realitzar la docència en línia i 3,9/5 en acabar. Als comentaris es remarca que eren recursos particulars, ja que la Universitat de Barcelona no va facilitar recursos. El recurs més habitual és l'ordinador, seguit de la connectivitat d'alta qualitat.

6. Noves necessitats i problemes detectats

Pel que respecta a la dedicació a la docència, un 73% declara haver dedicat més temps a la docència que en règim de presencialitat.

De la docència prevista als Plans Docents, un 84,27% respon que va poder fer dues terceres parts de la programada i només un 6,74% afirma que no va poder fer més de la meitat de la prevista. Les raons adduïdes per no fer-ne han estat tècniques (100%), amb un baix percentatge de motius personals (14%) i encara més baix de metodologia (6%).

Un 93,26% del professorat declara haver tingut necessitats de formació durant el confinament, eminentment de caràcter tècnic (46,07%), però també tècniques i pedagògiques (39,33%). Tot i així, un 20,22% no expressen haver participat en un algun tipus de formació específica durant el confinament. Gairebé un terç afirma haver fet, al menys, un tipus, un quart, haver-ne fet dues; un 16%, tres i només un 2,25% haver explorat quatre tipus de formacions específiques.

Amb caràcter general, s'ha recorregut al treball autònom per formar-se (38,28% de les formacions), sent el tipus de formació majoritària pels que han fet un o dos tipus d'accions formatives. El segon lloc l'ocupen els cursos amb docent i els seminaris web, que han estat molt a prop (un 27,34% i un 26,56%, respectivament). Les formacions "café amb..." s'han fet servir un 7,81% de les ocasions.

El professorat sense persones dependents al seu càrrec o que les tenien de manera parcial han mostrat una gran capacitat de concentració davant la situació (93,75% totalment o la major part del temps). Pel contrari, els que tenien persones dependents al seu càrrec no han tingut la mateixa capacitat. El 50% d'elles no han tingut capacitat de concentrar-se en cap moment o en la major part del tems.

7. Valoració personal de la experiència

La valoració personal de l'experiència es d'un 5,36/10. El professorat sense persones al seu càrrec (5,84), les dones (5,66), els Agregats i Titulars (5,84) donen les valoracions més altes. Per contra, els lectors (3,71), els no binaris (4,5) i les persones que tenien persones parcialment al seu càrrec (4,8) donen les valoracions més baixes. No hi ha diferències per càrrega docent significatives.

Entre els aspectes positius que es destaquen, més enllà de cap (molt repetit), figuren l'oportunitat de reflexionar sobre l'objecte i mètode de l'assignatura; poder explorar noves eines i implementar noves metodologies; un major treball autònom de l'alumnat; l'estalvi de temps i la necessitat de fer un seguiment més individualitzat de l'estudiant. Del costat fosc, els aspectes que es destaquen són més plurals: així, es destaca l'increment de la càrrega de feina que s'ha hagut de fer per realitzar l'adaptació pedagògica, que, en algunes ocasions, ha estat feixuga; el calibrar acuradament la càrrega de feina de l'estudiant, provocada per la disminució de la coordinació docent i la falta d'estàndards comuns; l'apatia i falta de retroacció dels estudiants, a vegades percebuda com manca d'interès, tot i que també es senyala la pèrdua relativa a la comunicació, al contacte, a la interacció o la falta d'espontaneïtat que permet la presencialitat; la dificultat de fer un seguiment del treball dels estudiants i de la retroalimentació; la dependència de la tecnologia, el increment d'exigències dels estudiants, així com un descens de la exigència acadèmica; l'aparició del plagi o la manca de garanties a l'hora d'avaluar; la grandària dels grups; i la pèrdua en el currículum ocult que dona la presencialitat. Finalment, la inquietud sobre la situació dels estudiants i les seves possibilitats de fer seguiment de la docència proposada.

8. Discussió i Conclusions

Tot i que l'adaptació al confinament ha estat un repte -i una oportunitat- pel professorat, hi ha hagut una sensació de falta d'indicacions o pautes que ajudessin a fer la transició *on line*. Igualment, ha suposat una tremenda càrrega personal, tant en temps -un gran increment de la dedicació docent- com en recursos -gairebé tots els recursos van ser personals-.

La principal adaptació ha estat el trasllat de la docència presencial al núvol, acompanyat del guiatge del treball autònom de l'estudiant. La sincronia no ha estat la opció majoritària, davant les dificultats identificades.

Identificades carències tècniques i necessitats d'adaptació, la gran majoria del professorat (80%) s'ha format.

La conciliació familiar i la dedicació a altres tasques universitàries han estat els reptes més grans per aquesta dedicació. Tot i així, hi ha hagut expressions de satisfacció pel confinament i una valoració neutra de l'experiència global.

FACULTAT D'ECONOMIA I EMPRESA

Dr. Joaquín Turmo Garuz

1. Aspectes generals i d'introducció

En aquest capítol s'analitza l'impacte de la pandèmia i el confinament en la docència i avaluació a la Facultat d'Economia i Empresa (FEE) de la Universitat de Barcelona. El capítol s'estructura en quatre parts: Els aspectes generals i d'introducció, l'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació, les noves necessitats i problemes detectats i la discussió i conclusions.

Per fer aquest treball s'han utilitzat els resultats de tres enquestes sobre el professorat: l'enquesta del Deganat de la FEE d'abril de 2020 al professorat de la facultat i les realitzades per l'IDP-ICE i el sindicat CC.OO. al juny/juliol de 2020 a tot el professorat de la UB. La primera va rebre la resposta de 337 professors/es, la segona de 84 i la tercera de 103 professors/es de la FEE. En el cas dels estudiants no hi ha enquestes d'opinió, per tant, s'han realitzat breus entrevistes amb les Caps d'Estudi de la facultat. Finalment, el Deganat de la FEE també ens ha facilitat informació sobre la gestió duta a terme durant el confinament.

1.1. Definició del context: característiques de la docència a la FEE

A la FEE s'imparteixen deu graus, cinc d'ells de única titulació (Administració i Direcció d'Empreses, Economia, Sociologia, Estadística i Empresa Internacional) i cinc més de doble titulació, combinada amb alguns dels anteriors; també s'imparteixen 18 màsters oficials i 20 màsters propis. La FEE també té cinc programes de doctorat. La dotació de PDI és de 603 i el nombre d'estudiants és de 6800 estudiants de grau i 600 estudiants de màster i postgrau. Els graus amb matriculació més nombrosa són els d'ADE, amb uns 3700 estudiants matriculats, el d'Economia, amb uns 1500 i el de Sociologia, amb uns 800. L'equip directiu està format per set persones, entre Degà, Vicedegans/es i Secretaria; a més a més, hi ha cinc Caps d'Estudis.

1.2. Naturalesa i necessitats generals de la docència

La docència a la Facultat d'Economia i Empresa (FEE) té majoritàriament caràcter teòric-pràctic, lo que, en principi, hauria d'haver facilitat la seva adequació al model a distància, atès que no s'havien de fer, per exemple, pràctiques docents presencials de laboratori.

Als graus amb més estudiants matriculats hi ha massificació a les aules, sobre tot a les assignatures dels primers cursos; per exemple, en determinades assignatures dels primers cursos d'ADE hi ha més de 1000 estudiants matriculats, distribuïts en grups d'un màxim de 90 estudiants cadascun. Als cursos superiors el nombre d'estudiants per grup es pot reduir fins als 30; menys si es tracta d'assignatures optatives. Això suposa una important limitació en la realització de la docència, sigui en condicions normals o de confinament, tot i que aquesta metodologia, de classe magistral teòric-pràctica, facilita la docència en aquests grups. Una dels principals instruments és la pissarra, a més a més de les diapositives PWP projectades a les pantalles, tant per classes teòriques com pels exercicis i plantejament de casos i exercicis. Als màsters, per contra, la docència és molt més adaptable a

diferents estratègies, donat el nombre d'estudiants a cada màster, sovint per sota de la trentena, i les diferents característiques de contingut i metodologia.

La FEE també té un important programa formatiu de pràctiques a les empreses, tant en graus com en màsters, que es realitzen fora de la facultat en condicions totalment diferents a la resta de la docència i estan organitzades i controlades per l'Oficina de Carreres Professionals. Aquest programa té un sistema de tutorització acadèmic, mitjançant el professorat de la facultat.

1.3. Principals problemes o situacions de tensió detectats en relació a la docència realitzada

Sobre aquest panorama de docència, l'impacte del confinament decretat el 14 de març de 2020 va provocar el trencament de la dinàmica de l'activitat docent del segon semestre del curs 2019-2020, que havia començat tot just un mes abans.

La reacció, tant del professorat com dels/les estudiants, va anar des de l'escepticisme fins la desorientació. Ningú envejava el paper de les autoritats acadèmiques. Tothom es va enfrontar a una incertesa total, atès que no hi havia informació sobre com realitzar les classes, apart de les indicacions inicials del deganat de mantenir el contacte amb l'alumnat. Molts/es professors/es no tenien una idea clara sobre les pròpies necessitats per realitzar la docència: què fer i com fer-ho. Tot i que des dels òrgans pertinents (CRAI, IDP-ICE,...) es van programar a corre cuita cursos d'ensinistrament en diferents plataformes i dispositius, aquesta oferta era desbordada per la demanda del professorat. De fet, les primeres activitats o cursos de formació sobre l'ús de l'aplicació BBCollaborate a la FEE van començar el 30 de març. Alguns professors/es no massa hàbils en l'ús d'eines informàtiques van haver de accelerar el seu ensinistrament. Les directrius del Deganat i el suport i seguiment constant de les Caps d'Estudi van permetre que, en general, es mantingués el seguiment de l'alumnat. En definitiva, tant el professorat com l'alumnat han esmentat el mateix: que durant les dues primeres setmanes semblava que hi havia manca de directrius clares per part de la UB sobre quines eines s'havien d'utilitzar per portar a terme la docència. Així doncs, en un primer moment molts estudiants i alguns professors/es van quedar despenjats de l'activitat docent/discent tot esperant directrius per realitzar la seva activitat.

2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent

2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudis.

La nova organització de la docència s'havia de fer sobre la mateixa marxa del curs. Tan bon punt es va decretar l'estat d'alarma i el confinament, el que suposava el tancament de la FEE, el Deganat va enviar els primers missatges el 13/03/2020 amb directrius i pautes sobre la docència i seguiment dels/les estudiants a través del campus virtual. A partir de llavors i fins el juliol va enviar 34 missatges més amb informacions i directrius sobre el funcionament de la Facultat durant el confinament, la docència, els canvis en la programació, els cursos i mitjans disponibles pel professorat, el desconfinament i les directrius de cara a curs 2020-2021, entre d'altres temes.

Entre aquestes directrius cal destacar la de les addendes de les assignatures. La direcció acadèmica de la FEE va analitzar l'impacte de la nova situació sobre els Plans Docents, per la qual cosa es va considerar la necessitat d'elaborar addendes que havien de modificar els Plans Docents, tant pel que

fa al contingut, com al tipus d'avaluació, també en línia. Així, doncs, els programes van quedar modificats per adaptar-se a la nova situació.

L'accés a la facultat va quedar restringit a casos excepcionals; per tant, cada professor/a va recollir els primers dies el material que havia de necessitar per la seva activitat docent i de recerca durant el semestre.

Pel curs 2020-2021, tot i que la FEE va apostar decididament per la docència presencial, les restriccions establertes per les autoritats sanitàries, determinaven inevitablement la semipresencialitat, de manera que cada setmana una meitat dels/les estudiants anirien a l'aula i l'altra meitat assistirien a classe des de casa. Per aquesta finalitat es van instal·lar 60 càmeres a les aules, per tal de poder fer les classes en streaming. Abans de començar el curs 2020-2021 es van fer sessions per instruir al professorat en l'ús de les càmeres.

Cal remarcar també el paper del Deganat, en particular de les Caps d'Estudi, no només al principi, sinó durant tot el procés de confinament, perquè van ser claus en la relació entre estudiants i professors/es. En primer lloc, eren la última instància en les demandes dels/les estudiants d'avant la pèrdua de relació entre estudiants i professors/es; en aquest sentit, van jugar un paper crucial en transmetre al professorat aquestes demandes. En aquest sentit, van contribuir al manteniment de la sensibilitat sobre la situació dels/les estudiants, les seves mancances tècniques, d'orientació en el seguiment de les classes i, fins i tot, de la seva situació personal i familiar. En segon lloc, també van ser les receptores també de les demandes i dubtes del professorat davant aquesta situació, a l'hora que van haver de contribuir a l'activació de la docència a distància en molts casos. L'horari de atenció a estudiants de les caps d'Estudi es va allargar més enllà del habitual. Els comentaris de les caps d'estudi han estat claus per conèixer l'opinió dels estudiants sobre les dificultats i mancances en la seva adaptació al confinament, atès que no hem pogut disposar de enquestes en aquest aspecte.

2.2. Docència realitzada i pràctica docent

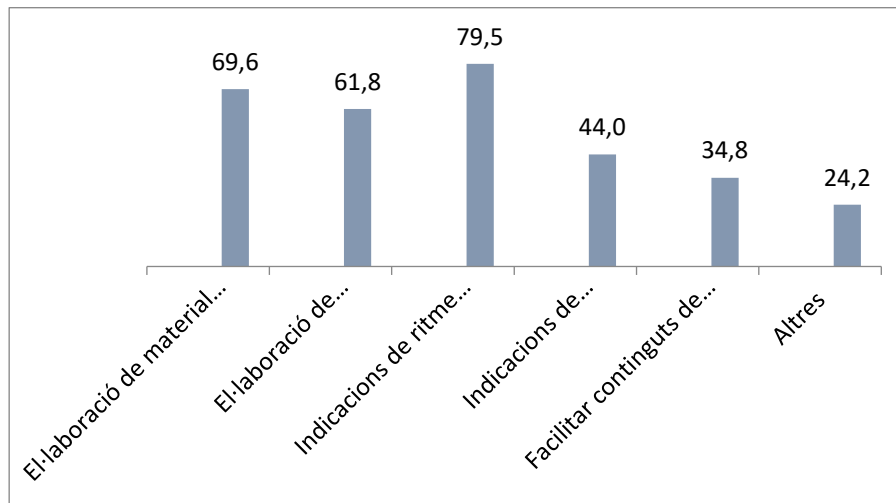
D'acord amb les dades de les enquestes, el 92% del professorat de la FEE va tenir docència durant el temps de confinament; dels quals, el 74.8% en grau i el 24.2% en màster. Tot i que entre el professorat hi havia qui pensava que el tancament seria temporal, la predisposició dels/les professors/es va ser, en general, molt bona. Un cop superada la idea de la temporalitat, es va haver d'adaptar-se a la nova situació de confinament de cop, sense experiència prèvia d'haver realitzat classes en línia de forma generalitzada, ni d'haver utilitzat o assajat dispositius o aplicacions digitals prèviament.

La major part del professorat va portar a terme accions específiques a l'inici del confinament per orientar als estudiants. Cada professor/a va portar a terme diversos tipus d'accions (veure Figura 17), en ocasions com un mètode de prova i error. Aquest és un bon resum:

“Los primeros 15 días nos cogió desprevenidos, nos basamos en preparar material para el alumnado, apuntes, cuestionarios, ejercicios prácticos”.

Figura 17

Accions específiques portades a terme pel professorat de la FEE (la suma dels percentatges és superior a 100 perquè cada professor/a va portar a terme més d'una acció).



Font: Enquesta FEE, abril 2020.

Així doncs, sobre tot durant les primeres dues setmanes, hi va haver dos tipus d'actituds per part del professorat, d'acord amb la informació de les Caps d'Estudi:

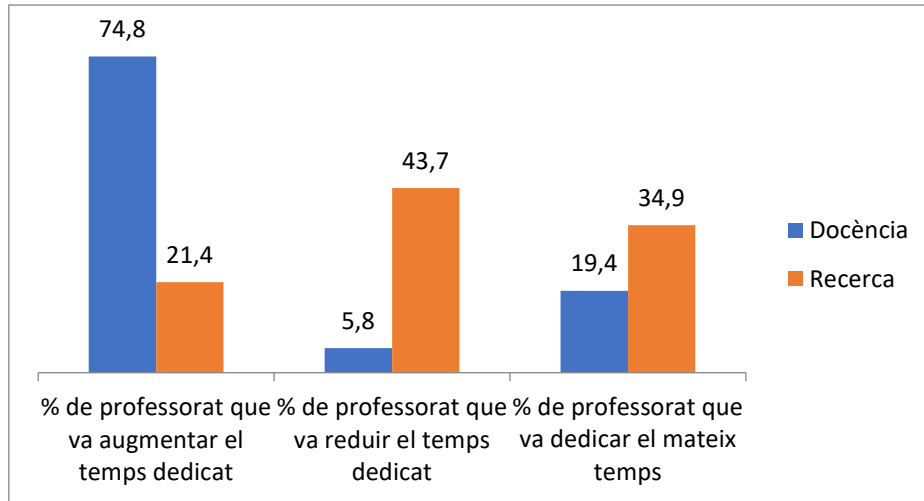
- Molts professors/es amb excés de respostes i d'informació als estudiants.
- Alguns professors/es que no responien a les demandes dels/les estudiants al campus ni al correu electrònic.

La conseqüència va ser un augment del temps dedicat per part dels/les professors/es i una sobre informació en el cas dels estudiants.

En efecte, les dades ens mostren que gran part del professorat va modificar el temps dedicat a la docència i a la recerca en relació al segon semestre de cursos precedents. La Figura 18 resumeix els resultats: en resum va augmentar el temps dedicat a la docència, el 67% del professorat va dedicar entre un 20% i un 50% de temps de més que altres semestres; per contra, el temps dedicat a la recerca es va reduir.

Figura 18

Variació de la dedicació a docència i recerca durant el confinament a la FEE.



Font: Enquesta de CC.OO. Juny 2020.

En conseqüència, el cost del confinament va ser elevat, tant des del punt de vista personal com institucional: el professorat va augmentar el temps dedicat a la seva activitat, però això no va permetre més satisfacció amb el resultat de la docència ni més productivitat en recerca.

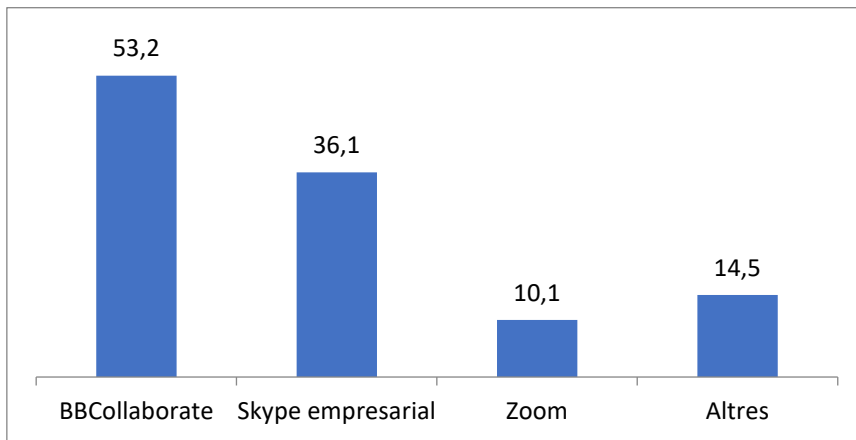
Atès que el semestre ja havia començat i la docència ja estava assignada, era difícil modificar alguns aspectes de la docència a cada assignatura o grup; per tant, la docència es va continuar fent de manera individual, com abans del confinament. Tanmateix, el que sí va generar la nova situació, va ser més necessitat de coordinació entre el professorat dins de cada assignatura, perquè es tractava de acordar mitjans i criteris comuns per la docència i l'avaluació en línia. L'elaboració de materials d'estudi i avaluació va ser un dels aspectes d'aquesta coordinació. Aquesta opinió es una bona mostra:

"Intensa, gratificante, però tensa en algunos momentos, en especial con otros profesores, al ser coordinador de asignaturas, con un equipo de 10 profesoras para 20 grupos"

En quant als mitjans utilitzats per impartir les classes, també hi ha hagut diversitat de aplicacions emprades per realitzar les classes en línia pels professors/es, en gran part, degut al retard de les directrius per part de la UB respecte a les aplicacions i dispositius més útils per la docència a distància. La Figura 19 ens mostra la varietat de aplicacions utilitzades al principi pel professorat de la FEE; també en aquest cas, cada professor va provar més d'una aplicació, per tant, la suma de percentatges és superior a 100.

Figura 19

Aplicacions utilitzades pel professorat de la FEE per a la docència virtual (la suma de percentatges és superior a 100 perquè cada persona podia utilitzar més d'una aplicació).



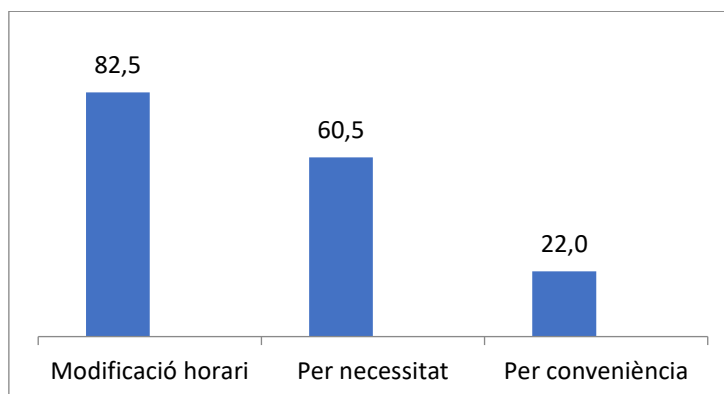
Font: Enquesta de la FEE, abril 2020.

2.3. Context personal de realització de la docència i resultats

Més de la meitat del professorat, segons l'enquesta de l'IDP-ICE, han tingut persones a càrrec durant el confinament; sovint això ha estat agreujat pel fet d'haver de compartir línia de connexió i dispositius, com ordinador o tabletas, amb altres membres de la família. Aquests factors van determinar que molts/es professors/es modifiquessin el seu horari de treball. Com mostra la Figura 20, el 60.5% del professorat va haver de modificar el seu horari com a conseqüència de la seva activitat i del seu entorn familiar durant el confinament. Les causes d'aquesta modificació van ser sovint situacions de dependència de fills o persones grans, o la dotació informàtica, de vegades limitada i compartida.

Figura 20

Professorat de la FEE que va haver de canviar per conveniència i per necessitat.

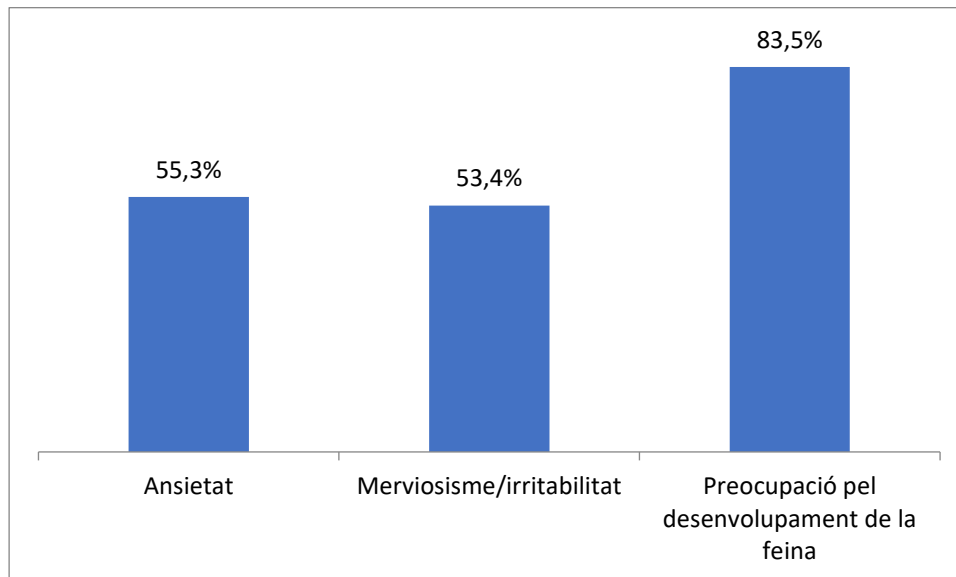


Font: Enquesta de CC.OO. Juny 2020.

Tot el cúmul de circumstàncies analitzades van contribuir a deteriorar alguns aspectes de la vida personal del professorat. Així, segons les respostes a l'enquesta realitzada per CC.OO., percentatges elevats dels/les professors/es van manifestar un important increment de l'ansietat, del nerviosisme/irritabilitat i de la preocupació pel desenvolupament de la feina durant el confinament (veure Figura 21).

Figura 21

Professors/es que manifesten augment de símptomes (en percentatge sobre el total en cada cas).



Font: Enquesta de CC.OO. Juny 2020.

3. Noves necessitats i problemes detectats

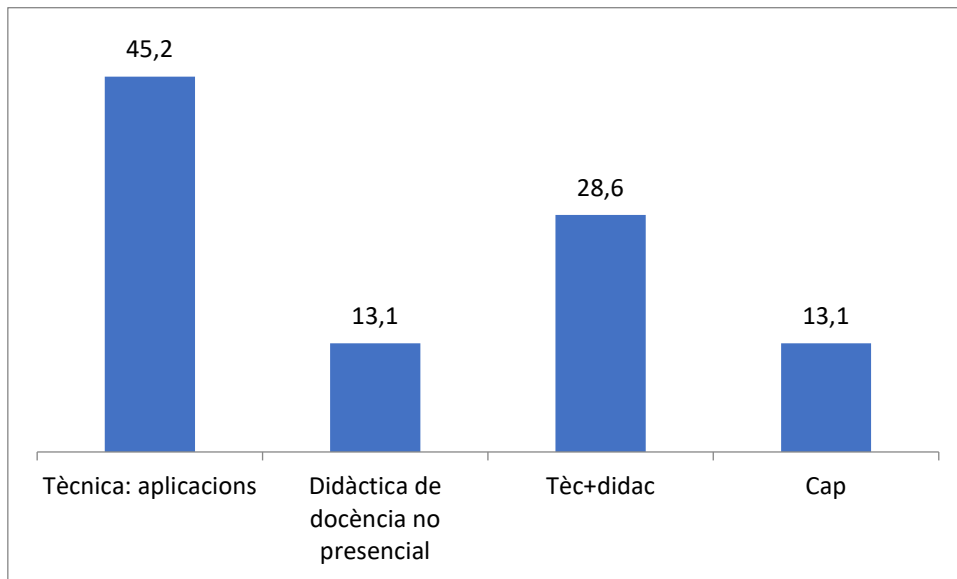
L'inici del confinament va fer pales que la UB no tenia suficients recursos per dur a terme la docència en línia, en conseqüència, la demanda del professorat va desbordar l'oferta de suport del personal de suport i tècnics. Molts professors/es també es van adonar de que els seus coneixements de les eines del campus virtual eren limitades; per tant, hi havia una demanda potencial enrederida, degut a un cert abandonament d'aquest tipus de formació en alguns casos. Tot plegat va disparar la demanda d'ajut.

3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia

La Figura 22 mostra la estructura de les necessitats del professorat en els diferents aspectes. La principal demanda de suport era en aspectes tècnics, d'aplicacions per realitzar la docència, així com assistència en la utilització de eines del campus virtual. Aquesta demanda de formació, especialment en aspectes tècnics i de didàctica no presencial (veure Figura 22) va desbordar la capacitat d'oferta per vaires raons. En primer lloc, perquè els cursos d'orientació en la utilització de les aplicacions i la docència no presencial van arribar dies més tard del començament del confinament; en segon lloc, perquè les places dels cursos impartits eren insuficients per satisfer les necessitats del professorat.

Figura 22

Necessitats de formació del professorat durant el confinament (la suma de percentatges és superior a 100 perquè cada persona podia realitzar més d'una demanda).



Font: Enquesta IDP-ICE, juny-juliol 2020.

3.2. Valoració general de la docència en línia de la FEE

La valoració del professorat sobre aquesta experiència té aspectes ambivalents, sovint sobre els mateixos aspectes. En general, s'ha centrat en el suport tècnic i de docència en línia, la relació amb els estudiants i l'actualització del mateix professorat. L'enquesta de l'IDP-ICE ens aporta les opinions del professorat al respecte.

Entre els aspectes positius, molts/es professors/es destaquen el fet d'haver tingut que aprendre noves aplicacions d'entorns audiovisuals i aprofundir en eines del campus virtual i del moodle que, d'altra manera pot ser no haguessin après:

"Més ús de les tasques a través del moodle"; "M'he pogut formar amb eines que ja estaven al Campus Virtual però que mai havia necessitat: qüestionari, Collaborate, xats, forums ..."; "El aprendizaje de un nuevo modelo de impartir la docencia".

També la necessitat d'elaboració i actualització de materials docents:

"He hagut de preparar més materials pels estudiants que també em poden servir en un futur quan les classes tornin a ser presencials"; "En un futur i tenint una assignatura plantejada con a online, pot donar molta flexibilitat i introduir aspectes innovadors".

De fet, aquestes opinions revelen que, pot ser, d'altra manera aquesta actualització no s'hagués portat a terme.

La flexibilitat per treballar i contactar amb els estudiants:

"Rapidesa de contacte amb els alumnes"; "Possibilitat de que estudiants amb horaris complicats seguissin les classes gravades"

Entre els aspectes negatius, destaquen:

El principal aspecte negatiu, per quantitat de respostes es, clarament, la manca de proximitat amb els estudiants, que dificulta la interlocució en condicions normals, tot i que el contacte pot ser ràpid i freqüent:

“Poca proximitat amb els alumnes... menor atenció personalitzada”; “Manca de contacte directe amb l'estudiant. L'eina BBCollaborate no permet veure tots els estudiants i de vegades sembla que parlis per la paret”; “Peor interacción entre los alumnos y el profesor”; “El contacte personal es perd. Els estudiants també necessiten poder parlar cara a cara amb el professor”; “Pérdida del contacto presencial y personal”.

Crida l'atenció l'ambivalència d'aquesta opinió, que també s'esmenta com aspecte positiu en un grapat de respostes, tot i que no tan nombroses, que valoren la rapidesa de la connexió i la resposta. Probablement la conclusió és que aquest sistema possibilita més contacte però menys proximitat.

Pel que fa al suport tècnic, es varen trobar mancances, tant en dotació de hardware com de software i suport en aquest àmbit. Tanmateix, el professorat era molt conscient de que els serveis tècnics d'informàtica de la universitat es van veure desbordats d'avant l'allau de demandes en tots dos productes. Per tant, no es va poder atendre la demanda de dispositius ni de assistència en software i el seu ús, per dues raons: per la manca de recursos i per la manca de criteris i directrius inicials sobre quins dispositius i quines aplicacions utilitzar.

Les dificultats tècniques, de connexió i utilització d'eines, així com la manca de dotació de dispositius, es pot considerar el segon en importància dels aspectes negatius. En aquest aspecte, el professorat també ha sigut molt conscient de les mancances dels/les estudiants:

“Falta de más y mejores recursos puestos a disposición por la UB”; “Dificultat per explicar a la pissarra amb agilitat”; “Hi ha alumnes que als que no pots accedir fàcilment si no es connecten”; “El programa de vídeo conferencia Collaborate no permet una interacció adequada amb l'alumnat. Els propis instructors dels cursos de formació indiquen que no es adequat per a la funció docent”.

Respecte al suport a la docència, la manca d'orientació i ajut en forma de cursos formatius, en docència a distància i entorns i dispositius digitals, van ser les principals queixes, a més a més del fet que la major part del professorat hagués d'habilitar-se les seves solucions de software i els seus dispositius durant el confinament. Les opinions copsades mostren aquest punt de vista:

“L'organització des de la universitat i/o facultat. La primera setmana va ser campí qui pugui, després la transició va ser complexa, ja que no hi havia una informació i un procediment unificat, fet que afectava tant a estudiants com a docents”; “A més, el recursos per a poder realitzar la docència online els he hagut de posar jo, per tant són personals i professionals i que no tenen res a veure amb la UB”.

Probablement, sense la dotació de recursos propietat del professorat posats a disposició de la docència de la UB, aquesta hagués col·lapsat.

L'augment de la dedicació del professorat, ja esmentat anteriorment (gràfic 2), és també un tema recurrent.

“La gran quantitat d'hores que he dedicat a preparar el material addicional penjat al campus, així com a preparar les classes online i resoldre els dubtes per correu electrònic, ja que han augmentat en un 90% com a mínim”; “Mucha más dedicación de la programada”.

Com ja s'ha esmentat abans, aquest també és un aspecte ambivalent en la crítica, perquè aquest augment de la dedicació pot estar associat, en part, a la necessitat d'actualització del professorat en temes de docència virtual.

Finalment, també mereix crítiques els sistemes d'avaluació en línia, per la manca de garanties i de control per part del professorat, així com per la limitació dels coneixements i competències a avaluar.

“Sistemes d'avaluació insegurs”; “L'avaluació, especialment l'examen final, no es fiable”; “De les proves avaluades, no se'n pot comprovar l'autoria o la col·laboració entre companys”.

Malgrat tot, la valoració de l'experiència docent a distància per part del professorat de la FEE es força positiva, amb un 6.37 sobre 10, d'acord amb les dades de l'enquesta de l'IDP-ICE, i molts/es professors/es consideren que hi ha molts elements que es poden aprofitar en el futur, a més a més de millorar-ne d'altres.

4. El punt de vista dels/les estudiants

En general, la voluntat d'adaptació dels estudiants ha estat molt positiva, amb gran comprensió de la feina feta pel deganat i el professorat; però en certs casos han mostrat desànim, angonya i preocupació per l'esdeveniment de la seva activitat.

En quant a les dificultats d'adaptació dels/les estudiants també van ser diferents tipus i depenent de la dotació d'equipament. Els principals aspectes van ser:

- Manca de comunicació inicial amb el professorat.
- Manca d'hàbits, pautes,...
- Degudes a limitacions tècniques, de connexió, i de dotació de dispositius.
- Situacions familiars.
- Modificació de programes de pràctiques a empreses.

Les circumstàncies inicials, de vegades de manca de comunicació i orientació, va provocar incertesa i desorientació als estudiants. En estudiants acostumats/des a les pautes, rutines i hàbits lligats a la docència presencial i la disciplina que comporta, aquesta desconexió va tenir un efecte negatiu en alguns casos: alguns/es estudiants van caure en l'absentisme, degut al canvi de la situació de la docència i l'aprenentatge, i en certs casos no van reprendre l'activitat normal d'estudi.

Les Caps d'Estudi també esmenten les limitacions tècniques que molts/es estudiants van patir, per manca de dispositius adients per poder seguir les classes i les indicacions del professorat, la realització de les tasques i la consulta de dubtes. Així doncs, es va fer palesa la bretxa digital entre diferents estudiants: hi havia estudiants que havien de compartir un únic ordinador no gaire actualitzat amb la resta de membres de la família, hi havia que no disposaven d'ordinador, per tant, havien de fer servir el telèfon mòbil.

Els problemes d'adaptació a l'entorn digital van generar demanda d'ajut per part d'alguns estudiants pel seguiment de les classes, degut a limitacions de dotació d'equipament informàtic, hardware o software, i de connectivitat, un fet que va fer palesa la bretxa digital entre estudiants, tot i que no es

va poder estimar la magnitud d'aquesta bretxa. Malauradament, els ajuts de la UB no van arribar a solucionar aquest problema.

Els canvis en la dinàmica de les classes van provocar dificultats d'adaptació dels/les estudiants per varies raons. En primer lloc, la metodologia utilitzada pel professorat era diversa. Alguns professors/es es van remetre a l'ús de campus virtual i el correu electrònic per fer la docència, de manera que van posar documents al campus (apunts, PWP, esquemes, articles, capítols de llibres, exercicis, solucions i respostes, etc.) i després mantenien contacte amb els estudiants a través del correu per respondre a comentaris i dubtes. En aquest cas l'horari de les classes es difuminava, per tant, no hi havia disciplina horària d'assistència i atenció a la temàtica de l'assignatura. Aquest tipus de solució implicava una doble càrrega de treball, per a estudiants i professors/es, ja que, d'una banda, els/les estudiants van haver de treballar els materials sense explicació addicional, d'altra banda, el professorat va haver de dedicar més temps a el contacte individual amb cada estudiant en la resolució de les preguntes rebudes.

En els casos en que es va optar per aplicacions o plataformes de comunicació amb els/les estudiants, la dinàmica de les classes va adquirir un to més semblant al de les classes presencials. Tanmateix, també en aquests casos hi va haver algun problema. D'una banda, la diversitat d'aplicacions utilitzades pel professorat feia que els/les estudiants haguessin d'habilitar cada aplicació als seus dispositius, amb la consegüent complicació tècnica. D'altra banda, en alguns casos es varen ajuntar classes de diferents grups d'una mateixa assignatura, la qual cosa forçava el canvi d'horari de classe dels/les estudiants.

La manca de relació de proximitat entre estudiants i professors/es i dins dels mateixos col·lectius va empobrir l'activitat universitària. Els/les estudiants trobaven a faltar la relació amb els companys/es i amb el professorat; per aquesta raó, estudiar es convertia en una activitat més aïllada, en la que prevalia el treball independent de cada estudiant. En aquestes circumstàncies, els hàbits de cada estudiant i els mitjans de que disposava eren determinants dels resultats.

Les pràctiques a les empreses també es van veure afectades. En efecte, com a conseqüència del confinament, es va produir:

- L'anul·lació de projectes de formació prèviament programats, com a conseqüència de la manca de mitjans per poder realitzar-les en les noves circumstàncies
- La suspensió de pràctiques ja iniciades, que la nova situació no permetia que podessin finalitzar
- La realització de pràctiques en modalitat en línia o de teletreball
 - Pràctiques ja començades que canviaven de modalitat
 - Pràctiques que es van haver de fer en modalitat teletreball.

Els sistemes d'avaluació varen provocar més problemes als/les estudiants. La manca d'adequació del campus a l'avaluació amb garanties va augmentar la desconfiança del professorat d'avant l'eventualitat de possible frau massiu als exàmens. Això va determinar una excés de cel en la preparació de les proves: limitació de temps, canvis metodològics en la realització d'exàmens. No està clar que aquestes mesures podessin eliminar el frau, però sí que sembla que, en certa mesura, van condicionar alguns resultats dels millors estudiants. Així es pot interpretar la següent afirmació d'un estudiant que, tot i reconèixer les dificultats de autoritats acadèmiques i professorat per gestionar el confinament, confessava a una de les Caps d'Estudi de la FEE:

“M’he adaptat al nou sistema, però se que en un examen presencial hagués tret millor qualificació que la que tret d’aquesta manera”.

Tot aquest cúmul de circumstàncies va determinar que augmentés la preocupació, i fins i tot l'angoixa, entre els/les estudiants davant d'aquesta situació.

5. Discussió i conclusions

Tant professorat com estudiants coincideixen en que la docència en línia no pot substituir la docència presencial, malgrat que pugui ser més còmoda per alguns i permeti estalviar temps i desplaçaments. El fet és que tots dos col·lectius trobaven a faltar la presència a l'aula.

No obstant, l'activitat realitzada durant aquests mesos és una experiència de la que es poden treure conclusions que haurien de permetre millorar el funcionament de la docència en línia, però també presencial.

Aquesta experiència ens ha mostrat aspectes ambivalents: debilitats, potencialitats i oportunitats.

Entre les debilitats, cal destacar:

- La insuficient dotació de la UB, tant en dispositius i aspectes tècnics com en personal amb formació en TIC o entorns digitals. Probablement, aquesta mancança va influir en el retard en la resposta inicial a la situació.
- Manca de consens a la UB sobre la metodologia a utilitzar en docència en línia.
- Manca de suport tècnic de la UB al professorat, que estava treballant amb el seu propi equip.
- Una part del professorat també es va trobar amb insuficient coneixement d'entorns digitals, campus virtual, etc.; malgrat que se suposava que havia de tenir aquesta formació.

Les principals fortaleeses que s'han pogut identificar son:

- La resiliència del professorat, que ha permès la reacció d'avant d'una situació imprevista i adaptar-se a nous entorns i situacions.
- La disposició del professorat a portar a terme la docència tot augmentant el temps de dedicació.

Finalment, s'han pogut identificar els següents punts de millora:

- En primer lloc, el suport tècnic al professorat, tant en equip de la UB, com en el seu propi equip, de manera que els/les professors puguin treballar en condicions al despatx o a casa. Això requereix:
 - Augmentar els recursos humans en suport tècnic.
 - Eliminar rigideses que impedeixen aplicar aquest suport a dispositius aliens a la UB, però propietat del propi professorat.
- Aconseguir una norma general, amb la necessària flexibilitat, en l'ús d'aquestes tecnologies a la UB.

Cal insistir sobre un dels aspectes ja esmentats. Es pot concloure que la docència a la UB durant el confinament va funcionar gràcies a que el seu professorat disposava d'equips propis per treballar; en cas contrari, segurament la docència hagués col·lapsat. La qual cosa ens ha de fer reflexionar sobre la conveniència de donar suport al professorat que treballa amb els seus propis dispositius.

Finalment, malgrat tot, sembla haver-hi una opinió generalitzada sobre el fet que aquesta experiència ens ha aportat quelcom positiu. Es considera que s'hauria d'aprofitar aquesta experiència per aconseguir un mix presencial/en línia que pot millorar la eficiència en determinades activitats: introducció de més elements digitals/audiovisuals,... en la docència, realització de reunions, atenció a estudiants, etc.

FACULTAT D'EDUCACIÓ

Dra. Ana Ayuste González

1. Definició del context: característiques de la docència a la Facultat: graus i màsters

La Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona es crea a l'any 2014 a partir de la unió entre les facultats de Formació del Professorat i Pedagogia. En nombre d'estudiants és la segona facultat de la Universitat de Barcelona, i la facultat d'educació més gran de tota Catalunya. Les taules següents mostren les titulacions oficials, el nombre d'estudiants matriculat per titulació i el nombre de PDI per categoria:

Taula 7

Tipologia de les titulacions oficials.

Titulacions oficials	Tipologia
Educació Infantil	Grau
Educació Primària	Grau
Educació Social	Grau
Pedagogia	Grau
Treball Social	Grau
Activitat Física i Educació	Màster
Direcció i Gestió de Centres Educatius	Màster
Educació Interdisciplinària de les Arts	Màster
Entorns d'Ensenyament i Aprenentatge amb Tecnologies Digitals	Màster
Educació en Territoris Rurals	Màster
Educació en Valors i Ciutadania	Màster
Formació de Professorat d'Espanyol com a Llengua Estrangera	Màster
Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes	Màster
Intervencions Socials i Educatives	Màster
Investigació i Canvi Educatiu	Màster
Psicopedagogia	Màster
Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura	Màster
Educació i Societat	Doctorat
Activitat Física, Educació Física i Esport	Doctorat
Didàctica de les Ciències, les Llengües, les Arts i les Humanitats	Doctorat

Font: Informe de Seguiment de Centre (gener 2021).

Taula 8*Nombre d'estudiants matriculats per titulació.*

Nombre total d'estudiants matriculat per titulació	Curs 2018-2019
GRAUS	
Educació Infantil	1.050
Educació Primària	2.108
Educació Social	782
Pedagogia	963
Treball Social	1.004
TOTAL GRAUS	5.907
MÀSTERS	
Activitat Física i Educació	22
Direcció i Gestió de Centres Educatius	28
Educació en Valors i Ciutadania	23
Educació Interdisciplinària de les Arts	20
Entorns d'Ensenyament i Aprenentatge Mediat amb Tecnologies Digitals	32
Formació de Professorat d'Espanyol com a Llengua Estrangera	48
Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes	430
Intervencions Socials i Educatives	37
Investigació i Canvi Educatiu	30
Psicopedagogia	83
Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura	15
TOTAL MÀSTERS	768

Font: Informe de Seguiment de Centre (gener 2021).

Taula 9*Nombre de PDI per categoria.*

Professorat per categoria	2019
Catedràtics d'universitat	13
Catedràtics d'escola universitària	2
Titulars d'universitat	57
Titulars d'escola universitària	16
Professors agregats	42
Professors lectors	12
Professors col·laboradors	6
Professors col·laboradors permanents	11
Associats	434
Emèrits del Pla de jubilació	7
Altres	1
TOTAL	601

Font: Informe de Seguiment de Centre (gener 2021).

1.1 Característiques de la docència

- La docència dels graus és de caràcter presencial i s'organitza per semestres. En el cas dels màsters, només dos d'ells són no presencial, "Entorns d'Ensenyament i Aprenentatge Mediat amb Tecnologies Digitals" i "Educació en Territoris Rurals".
- La pràctica docent es caracteritza per una combinació de diverses metodologies d'ensenyament i aprenentatge; sent les metodologies actives les més freqüents (aprenentatge basat en problemes, aula inversa, tallers, seminaris,...).
- La forta càrrega de crèdits de pràctiques en institucions educatives i socials, entre 30 i 45 crèdits, i d'assignatures teoricopràctiques evidencien l'orientació professionalitzada dels diferents ensenyaments de la Facultat.

1.2. Necessitats generals de la docència

Les necessitats generals de la docència recollides en els plans de millora de l'Informe de Seguiment de Centre (2021) són:

- Revertir els percentatges de professorat permanent (70%) i de professorat associat (30%).
- Revitalitzar els equips docents a nivell horitzontal i vertical.
- Facilitar la formació permanent del professorat en entorns mediat per tecnologies digitals.

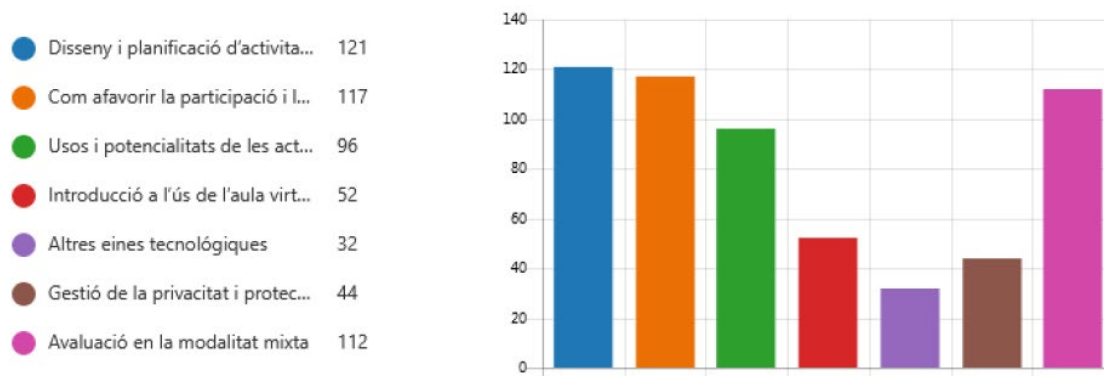
- Incorporar noves metodologies d'ensenyament i aprenentatge orientades a promoure la pràctica reflexiva.
- Promoure l'assoliment de les competències transversals, així com la competència lingüística i la competència investigadora dels estudiants de grau.
- Desenvolupar el Pla d'Acció Tutorial.
- Incrementar la implicació i la participació de l'alumnat en la presa de decisions dels ensenyaments.
- Fidelitzar un grup de centres formadors del Pràcticum que faciliti el coneixement mutu i la introducció de noves metodologies

1.3. Principals problemes o situacions de tensió detectats en relació amb la docència realitzada

Una [enquesta](#) realitzada el 27 de maig al professorat de la Facultat, poc després de la supressió de les classes presencials com a conseqüència de la primera onada de la pandèmia, va permetre identificar els problemes i les necessitats sentides en relació a la docència en línia. Com s'observa a la figura següent, les tres inquietuds més importants del professorat en aquest canvi d'escenari docent van ser: 1) el disseny, planificació d'activitats en línia; 2) com afavorir la participació i la interacció amb mitjans tecnològics (aula virtual) i, 3) l'avaluació en modalitat mixta.

Figura 23

Problemes i necessitats sentides en relació a la docència en línia.



2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent

2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudis per adaptar-se

La situació d'excepcionalitat generada per la crisi sanitària per la COVID-19 que va comportar la suspensió de la docència presencial al segon semestre del curs 2019-2020, va tenir un gran impacte en el desenvolupament de l'activitat acadèmica a la Facultat d'Educació, com a la resta de centres de les universitats catalanes. Davant d'aquesta situació, es van buscar alternatives per garantir al màxim la docència ja planificada posant a l'abast de l'alumnat els recursos i l'atenció necessaris en el procés d'aprenentatge.

En aquest context, la Facultat d'Educació, com recull en el seu Informe de Seguiment de Centre (2021), en va dissenyar el seu propi pla d'actuació atenent les característiques específiques dels seus ensenyaments i va treballar per garantir que el seu professorat i el seu alumnat estiguessin informats dels detalls concrets del suport a la docència i l'aprenentatge de forma no presencial. Concretament, algunes de les accions que es van dur a terme per abordar aquesta situació van ser les següents:

ACCIONS DE L'ÀREA ACADÈMICA-DOCENT I DE QUALITAT

El Vicedeganat acadèmic, d'una banda va coordinar, a l'inici de la situació d'emergència sanitària, l'adaptació de la docència presencial en docència virtual, gestionant el seu seguiment de març a juliol del 2020 als diferents Graus i Màsters que s'imparteixen a la Facultat d'Educació; d'altra banda, va gestionar la planificació de la implementació a la facultat d'una docència mixta per al curs 2020/21. Les dues accions varen suposar incrementar significativament les reunions amb les subcomissions de Graus, Màsters; Pràctiques, TFG, direccions de departament i secretaria d'estudiants i docència. Algunes d'elles amb caràcter setmanal.

Respecte a la transformació de la docència presencial a virtual es va elaborar una fitxa d'adaptació amb la intenció que tot l'alumnat estigués assabentat des del primer moment en l'adaptació metodològica que es faria a les diferents assignatures del segon semestre i en l'avaluació, així com en la supressió d'algun contingut a treballar tenint en compte que podria ser integrat en un posterior any i assignatura al llarg de la carrera. Aquesta fitxa va derivar després en una addenda als diferents plans docents respectant la informació que ja havia estat facilitada a l'estudiant.

Tanmateix es va decidir fer una única Comissió de Pràctiques constituïda per les Coordinacions de Pràctiques dels diferents ensenyaments en l'objectiu de donar resposta a totes les qüestions que se'ns plantejaven: la defensa dels nostres estudiants de magisteri en la docència virtual que s'estava donant a les escoles, oferint tota la nostra col·laboració amb els centres educatius per preparar material virtual o recursos que poguessin necessitar, l'ajornament d'algunes pràctiques on es feia imprescindible la presencialitat -com era el cas dels estudiants d'educació infantil en pràctiques a escoles bressol o les pràctiques del màster de secundària- i estudiant el reconeixement d'alguns voluntariats en centres socio-sanitaris.

Respecte a l'adaptació d'algunes pràctiques de Graus amb les que ens trobàrem amb dificultats es va acordar reconèixer el 50% de les pràctiques fetes demanant treballs complementaris.

Es va posar en marxa protocols de comunicació ràpida per acompanyar i donar solucions als estudiants que es trobaven en dificultats per poder finalitzar assignatures. El Cap d'Estudis de cada ensenyament i/o el Coordinador de Màster recolliren les necessitats i gestionaren possibles solucions als casos que comunicava el professorat.

Les diferents comissions de Treball de Final de Grau van establir orientacions per adaptar la defensa del treballs a una modalitat virtual.

La gestió de la planificació de la docència mixta per part de la Universitat de Barcelona i concretament per la Facultat d'Educació va posar en valor i vigència quatre aspectes en els que es va treballar:

a) L'actualització professional del professorat en el context de la docència mixta

El professorat va comptar amb el suport de la Unitat CRAI de Suport a la Docència, del Programa RIMDA (Recerca, Millora i Innovació en la Docència i l'Aprenentatge), de l'IDP-ICE, i de l'oferta formativa que va preparar la Facultat d'Educació especialment pel seus docents per tal d'ampliar la seva formació en estratègies, tècniques i recursos.

Així mateix, es va engegar un projecte institucional d'innovació docent de la Facultat d'Educació: la docència en temps de pandèmia. Una oportunitat per a repensar la nostra activitat docent. Amb aquest objectiu, a partir de les necessitats formatives manifestades prèviament per Caps d'Estudis, Coordinacions de Màster i professorat, es va ofertar un [curs](#) que tenia el valor afegit d'emmarcar-se en els ensenyaments de la facultat. En aquest curs s'hi van inscriure 116 professores i professors, dels que 57 van contestar el qüestionari on es recullen les innovacions i opinions al respecte.

b) La cultura dels equips docents

Es va obrir, per als equips docents, un espai de suport per a la planificació acadèmica de les assignatures que s'impartirien el proper curs i en l'elaboració dels plans docents d'acord amb una modalitat de docència mixta. A l'espai del web de la Facultat "Suport al professorat" es trobava la carpeta "Docència mixta" amb els documents següents:

- Orientacions per a la planificació de la docència per al curs 2020-2021 elaborat per les vicerectores i aprovades per el 2 de juny per Comissió Acadèmica de Consell de Govern.
- Adaptació dels apartats del pla docent
- Orientacions acadèmico-docents de la Facultat d'Educació per al curs 2020-2021

c) El Pla d'Acció Tutorial

La Secretaria acadèmica i el Vicedeganat acadèmic, els Caps d'Estudi i les Coordinadores del PAT van planificar diferents accions amb la intenció d'adaptar-se a les necessitats que sorgirien a partir de la implementació de la docència mixta: jornades virtuals d'acollida, obertura d'un campus virtual i planificació de seminaris o xerrades que donessin resposta a inquietuds de l'estudiant.

d) Tecnificació de les aules

La Facultat d'Educació ha dotat 22 aules d'equipament tècnic²⁸ per emetre la classe en reproducció continua (*streaming*), simultàniament a la docència presencial. Aquest equipament, per a cada aula tecnificada, consta de càmera web amb diferents angles d'enfocament, micròfon de diadema i taula de so.

En la situació actual, el professorat pot emetre la classe en directe des de les aules de la Facultat i fer docència amb un part del grup d'estudiants a l'aula i una altra a casa.

A més d'aquesta tecnificació s'ha invertit en 2 bones càmeres web portàtils, 10 càmeres web senzilles i 25 micròfons de diademes més per disposar de recanvis. Tot i que el funcionament és molt senzill, el

Servei d'Audiovisuals de Mundet ha elaborat un pràctic manual d'ús i es va fer una sessió formativa sobre el funcionament de l'aula30.

ACCIONS DE L'ÀREA DE COMUNICACIÓ

- Creació a la web de la Facultat d'Educació d'un espai sota el títol: [Com serà el curs 2020-2021?](#). En aquest espai es recull tota la informació referida a les mesures d'adaptació de la docència i de les pràctiques com a conseqüència de la crisi sanitària SARS-CoV-2.
- Redacció d'un [protocol de prevenció i protecció sanitària](#) de la facultat d'educació per al curs 2020-2021 davant la crisi sanitària per la covid-19.
- Elaboració d'una [infografia](#) amb les mesures de protecció individual i col·lectiva de la Facultat d'Educació. Aquesta infografia s'ha penjat en espais estratègics de la Facultat i a les aules i s'ha difós en canals de difusió virtual (pantalles, web i xarxes socials).
- Informació continuada a través de la web i les diferents xarxes socials de les resolucions del rectorat i la facultat sobre les mesures adoptades per prevenir el brot epidèmic amb impacte en la docència i altres activitats acadèmic-docents.
- Creació d'un banner al web que adreçava a totes les informacions vinculades amb la Covid-19 emeses per la Universitat de Barcelona.

2.2. Context personal de realització de la docència i resultats

Segons els resultats de l'enquesta "Docència a la UB en temps de Covid-19" (IDP-ICE, 2020), en la que van participar noranta quatre docents de la Facultat d'Educació des del 8 de juliol fins el 31 d'agost de 2020, un cop finalitzat el primer semestre de docència en línia:

- Més de la meitat dels docents va tenir completa o parcialment persones dependents al seu càrrec (57%).
- La majoria del professorat (71%) considera que ha disposat de les condicions adients per dur a terme la docència.
- No obstant, el 88,6% del professorat considera que no va poder realitzar fins al 30% de la docència prevista.
- Entre els motius pels quals no es van poder realitzar les tasques, les dificultats tècniques són les més mencionades (44%): ordinador compartit, mala connexió a internet... De les causes comentades pels propis docents (45%) es destaquen: la falta de temps, la disminució del grau de reflexió de l'alumnat degut a la baixa participació, el període sense pràctiques...
- Malgrat tot, la mitjana de valoració global de l'experiència de la docència en línia durant el confinament i l'estat d'alarma ha estat de 6,18 punts sobre 10

3. Noves necessitats i problemes detectats

3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia

En el marc del projecte institucional de la Facultat d'Educació la docència en temps de pandèmia. Una oportunitat per a repensar la nostra activitat docent, es va realitzar un [qüestionari](#) en el que van participar 57 professors i professores dels 116 inscrits en el que es van recollir les noves necessitats de la docència en línia a partir de l'experiència del segon semestre del curs 2019-2020. A continuació, es presenta el recull de necessitats expressades a partir de la següent pregunta: *En el cas que haguessis impartit alguna assignatura, amb quines dificultats docents et vas trobar durant el període de confinament?*

Taula 10

Noves necessitats de la docència en línia a partir de l'experiència del segon semestre del curs 2019-2020.

En el cas que haguessis impartit alguna assignatura, amb quines dificultats docents et vas trobar durant el període de confinament?
Falta de recursos i eines per poder motivar els alumnes a interactuar. Preparar l'avaluació síncrona per a una assignatura de llengua, concretament, la part escrita.
Que en su momento, no había plataforma para hacer clases sincrónicas y que los estudiantes tuvieron dificultad para organizar su participación en las clases debido a la alta carga laboral que tenían (màster).
He encontrado dificultad en como definir la secuencia del trabajo. También en cómo hacer la evaluación.
La connectivitat dels alumnes, equilibrar les tasques en quantitat i contingut, equilibrar hores de dedicació...
Improvisació, avaluació, gestió participació online, ús noves eines.
La pròpia plataforma BBCollaborate. Problemes tècnics (el que ens està passant en aquest curs que estem fent amb vosaltres és una evidència); o els tenia jo, o els tenien algunes alumnes. No poder veure tot l'alumnat, personalment, penso que una plataforma utilitzada amb una finalitat educativa, és una funcionalitat que obligatòriament hauria d'incorporar. La meva experiència, donat el que he explicat, ara mateix és negativa mentre aquests problemes no es resolguin.
Els seguiments de la resolució de casos pràctics ha estat una dificultat, doncs els grups eren molt nombrosos.
En les sessions sincròniques el no poder veure les cares també ha estat una dificultat. Els estudiants han interactuat amb el xat, però personalment la manca de poder veure la cara a l'estudiant (especialment en l'assignatura de grau que eren molts) limita el feedback no verbal.
Dificultats en les sessions en sincronia (molt alumnat treballant), adaptar les activitats a la modalitat en línia
Connectivitat dels alumnes i la dinamització del grup a la participació i la visibilització.
La principal dificultat va ser la falta de coneixements tècnics i d'experiència en educació a distància.
En la preparació de qüestionaris, avaluació, amb la plataforma BBCollaborate, mantenir la interacció amb els alumnes i els alumnes entre ells en les videoconferències.
Escassa formació en didàctica. a l'hora d'impartir classes online. Semblava que la gran preocupació girava al voltant d'aprendre a fer servir el BBCollaborate i la part més didàctica i pedagògica va quedar en un segon pla.
La fredor de la pantalla. El fet de passar de manera imprevista d'un entorn presencial (càlid) a un telemàtic (més fred) va comportar tenir la sensació de no arribar a comunicar. Aquest fet motivat, principalment, per la manca d'experiència en docència telemàtica.
Manca d'eines i recursos per motivar els estudiants a distància

Adaptació al nou model; conèixer el funcionament del BBCollaborate; seguiment grupal de les tasques
Adaptació de les activitats avaluatives, seguiment del procés d'aprenentatge dels alumnes, resolució de dubtes de l'alumnat a través del Campus virtual, falta de materials i recursos digitals per impartir els continguts especificats al pla docent.
Al principi pel poc domini de l'eina però ràpidament les dificultats van anar desapareixent
Mantenir l'atenció de l'alumnat. Buscar i crear activitats per fer-se telemàticament.
Desconeixement absoluta i començar des de zero d'un dia per l'altre. La plataforma és un desastre. Es penja, no podem veure tots els alumnes... una vergonya, tècnicament i pedagògicament parlant.
Poder conèixer amb facilitat com poder configurar el campus segons el disseny que havia fet de l'assignatura. Per exemple, configurar la classe en grups per a que cada grup disposi del seu espai propi.
Em va costar saber mantenir el treball constant/setmanal de l'alumnat en les assignatures. Durant el confinament, vaig haver de prendre moltes decisions docents ràpidament i això va ser difícil. L'avaluació d'activitats en petits grups va ser més o menys fàcil, però les activitats individuals em van generar molta dificultat per assegurar que realment s'havien fet individualment. Volia gravar vídeos amb petites càpsules formatives, però, suposo que al principi, costa molt de temps.
Equilibrar hores de docència, de tutories. Quantitat de tasques encarregades als alumnes
Fer activitats dinàmiques i l'avaluació
Alumnes amb molt poca connectivitat. Desconcert inicial
equilibrar les tasques tant docents com les programades per els alumnes.
Amb les pantalles negres mentre feia classes!
la manca de costum en els alumnes per treballar online de manera efectiva. la desconeixença de l'ús de BBCollaborate per fer grups de treball síncrons, on jo em pugui passejar i tornar a la sessió de gran grup després.
No vaig saber fer dinàmiques grupals.
La dificultat és bàsicament el poc coneixement de les possibilitats docents i la pràctica del campus virtual moodle i la nova eina del BBCollaborate.
Diferents plataformes de comunicació, desconeixement de la docència virtual.
L'adaptació a fer les classes a través del bbcollaborate. El canvi de metodologia
Durant el confinament vaig impartir algunes assignatures la principal dificultat va ser adaptar la planificació docent a la nova situació. Les classes sincròniques van suposar un repte. Mai havia impartit una assignatura en aquesta modalitat i com he dit vam tenir que fer canvis i adaptar la proposta que teníem. Tot i això no sabia com podia treballar amb petits grups i d'alguna manera era com una translació de l'esquema presencial.

Una lectura global de les necessitats expressades, ens permet identificar tres fonts diferents de necessitats o limitacions:

- *Manca de recursos*, eines tecnològiques, materials,... per a la docència en línia
- *Problemes didàctics* relacionats amb l'avaluació, interacció i participació dels estudiants, feedback no verbal, planificació docent, domini de les plataformes
- *Dificultats tècniques*: connectivitat i limitacions de les plataformes (impossibilitat de veure les cares dels estudiants)

3.2. Valoració general de la docència en línia a la Facultat: aspectes positius i negatius.

A partir de l'enquesta esmentada realitzada per l'IDP-ICE, com aspectes positius destaquen els següents:

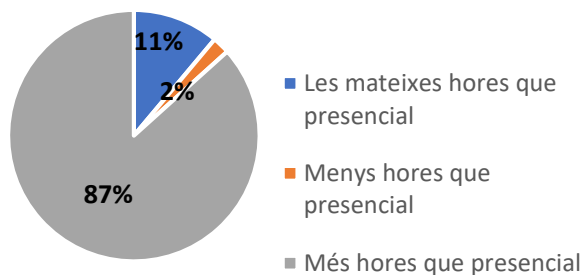
- Un 29% del professorat manifesta no haver tingut cap necessitat durant la docència online, en contrast amb el 16% de professorat de la UB que es declara en aquesta mateixa situació.
- El 80,9% del professorat ha participat en formacions específiques durant el confinament, en contra d'un 19,1% que expressa no haver-ne fet.
- Més de la meitat dels docents (52%) s'han format a través de seminaris web, un 50% de forma autònoma, un 33% en cursos i un 10% a través de trobades informals.

Per contra, un aspecte negatiu es pot considerar la dedicació de temps que exigeix passar de la docència presencial programada a un model en línia:

- El 87% el professorat declara haver dedicat més hores que en el període presencial.

Figura 24

Dedicació de temps que exigeix passar de la docència presencial programada a un model en línia.



4. Discussió i conclusions

La Facultat d'Educació ha demostrat tenir capacitat suficient per adaptar-se a la modalitat d'educació en línia malgrat la manca d'experiència prèvia d'una part del professorat i de recursos específics per aquest tipus de docència. L'esforç de professorat i alumnat en un context inèdit d'alarma sanitària ha permès superar molts dels entrebancs ocasionats per aquesta manca de preparació i de recursos. No obstant, l'experiència d'aquest primer període de docència en línia ens ha de servir, d'una banda, per reflexionar sobre punts forts i punts febles d'aquesta modalitat educativa mixta i, d'altra, sobre la nostra pròpia pràctica docent per introduir les millores oportunes.

El canvi sobtat d'un model de docència presencial a una docència en línia ens ha fet conscients de les nostres fortaleses com a institució, però també ha deixat al descobert algunes de les limitacions que arrosseguem des de fa anys. Un 70% del professorat de la facultat no permanent fa que la funció d'organització i coordinació per a gestionar eficientment una situació d'aquesta envergadura sigui encara molt més complexa.

En aquest context, s'ha posat de relleu la importància d'un bon lideratge educatiu per part de les persones amb responsabilitats de coordinació acadèmica-docent i de gestió dels ensenyaments, i el paper que els equips docents tenen en el procés d'adaptació a un nou escenari educatiu. Les tasques de planificació, coordinació i suport que han exercit han estat fonamentals per mantenir els estàndards de qualitat docent.

Les estructures de coordinació i la política de comunicació interna (PDI, estudiants i PAS) s'han revelat també com dos elements claus en la gestió del canvi educatiu a la que ens ha abocat la situació actual d'emergència sanitària. És per això que caldrà seguir pensant com millorar els mecanismes de coordinació per actuar amb la màxima eficiència i celeritat possibles, i com enfortir els canals de comunicació per arribar a tots els actors de la Facultat d'Educació.

FACULTAT DE FILOSOFIA

Dra. María Isabel Méndez Lloret

1. Aspectes generals i d'introducció

La Facultat de Filosofia ofereix un grau i cinc màsters: Grau en Filosofia, Màster en Ciència cognitiva i Llenguatge, Màster en Ciutadania i Drets Humans, Màster en Filosofia Analítica, Màster en Lògica Pura i Aplicada i Màster en Pensament Contemporani i Tradició Clàssica. Tots els ensenyaments són presencials, tant pel que fa a la metodologia de l'activitat teòrica com de la pràctica.

El treball de planificació de l'activitat docent per al curs següent (2020-2021) s'ha fet a partir de la contínua i detallada anàlisi de totes les circumstàncies que s'anaven produint al llarg del segon semestre, durant la situació de confinament. El treball conjunt de Deganat, Direcció de Departament i Cap d'estudis va permetre una descripció cartogràfica de la situació en temps real.

La docència presencial es va tallar de sobte, d'un dia per l'altre, sense marge d'actuació i planificació del futur immediat. Els professors van reaccionar amb molta agilitat, utilitzant el recurs del campus virtual que, si bé està dissenyat com a suport de l'activitat presencial, es va convertir en la única eina possible per a impartir la docència de manera contínua fins al final de curs. Això va suposar que tant l'activitat teòrica, como les pràctiques i la tutorització de l'alumne van patir un trencament radical en quant a metodologia de treball. La pèrdua de la presencialitat va significar la pèrdua de la relació immediata entre el professor i l'estudiant que, en el cas de la Facultat de Filosofia, és molt estreta i individualitzada, situació aquesta que, tant als professors com als estudiants, va provocar molt patiment.

La necessitat d'adaptar el model presencial al virtual va ocasionar la modificació dels plans docents, principalment pel que fa als apartats de continguts temàtics, metodologia docent i avaluació.

La docència virtual es va desenvolupar de manera tant síncrona com asíncrona; aquesta darrera, amb diversitat de formats (apunts del professor penjats al campus virtual, power-point, gravació de classes...) per facilitar la consulta dels continguts en els casos en que l'estudiant no pugues assistir a les lliçons en horari habitual de cada assignatura.

El model d'avaluació dels aprenentatges és l'avaluació contínua. Aquesta també es va adaptar a la no presencialitat. La direcció del treball continu de l'estudiant va ser possible per mitjans d'entrevistes virtuals, tant individuals com grupals, com també per correu electrònic i les indicacions dels professors en el campus virtual sobre els textos a llegir, amb guió de lectura i indicacions dels elements formatius clau. Els exàmens i proves escrites es van resoldre en la majoria dels casos mitjançant el campus virtual.

El campus virtual va ser l'única eina de comunicació de continguts directa entre professor i alumne; el confinament va donar lloc a la revalorització d'un recurs que va ser dissenyat de suport a la docència. Per aquest motiu, l'ús del campus virtual va superar la seva funció original, donant lloc a la configuració d'un nou espai docent, omplint l'espai d'un aula virtual, de tutories i seguiment dels estudiants i d'avaluació. Si bé es va poder continuar el semestre, sense incidències significatives, l'esforç dels professors i dels alumnes va ser enorme; les hores de dedicació dels professors es van multiplicar enormement, tant pel que fa a la preparació de les lliçons com de l'atenció individualitzada a l'estudiant per correu electrònic o videoconferència, com per a garantir la seguretat i eficàcia dels models d'avaluació emprats. Igualment, els estudiants van dedicar molt més temps al treball autònom,

assumint les dificultats derivades de l'ensenyament a distància. Van patir la pèrdua de relació directa i personal amb el professor i els seus companys, de la mateixa manera que els professors van patir la manca de la presència dels estudiants. Aquest allunyament no es pot contrarestar, equilibrar o compensar amb el compliment de la docència en format virtual. El campus virtual s'ha revelat una eina molt útil en certes circumstàncies però en cap cas pot substituir o equiparar-se amb la docència presencial.

2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent

La gestió de la situació derivada del confinament a la Facultat de Filosofia va recaure en l'equip de direcció: Deganat, Direcció de departament i Cap d'estudis; també en la Cap de Secretaria d'Estudiants i Docència (SED). La coordinació i treball conjunt entre els quatre nivells de gestió va ser molt efectiva. La comunicació continua i les reunions setmanals van permetre detectar els principals problemes i mancances de l'activitat docent, així com fortaleses i fer el seguiment continu de l'evolució de la docència.

El professorat va respondre majoritàriament de manera ràpida i positiva per assegurar la continuïtat de la docència i garantir l'aprenentatge dels estudiants. Això va suposar un esforç afegit de part d'una part petita del professorat que no estava habituat al treball docent amb eines en línia: l'ús poc habitual del campus virtual entre alguns professors va orientar la seva activitat cap a la docència síncrona; aquesta modalitat, sumada a l'elaboració de materials digitals (presentacions de continguts, lectures combinades i dirigides, power-point, apunts del professor, bibliografia digital...) va permetre oferir una programació de l'activitat molt acurada a les possibilitats reals del treball dels alumnes i al temps disponible, en el cas dels professors més habituats al treball virtual, combinant la docència síncrona amb complements de materials asíncrones. En aquest aspecte, el ventall de possibilitats del treball del professor s'ha vist enriquit, si bé la pèrdua dels elements i eines pròpies de l'activitat presencial en cap cas s'ha compensat amb la virtualitat. El treball directe i personal entre professor i alumne és insubstituïble.

Una de les primeres instruccions al professorat de Deganat i Cap d'estudis va ser garantir la comunicació entre el professor i els seus alumnes i que el professor donés informació completa sobre els canvis en la programació dels continguts de l'assignatura (ajust del programa a la nova metodologia de treball) i de l'avaluació dels aprenentatges. En aquest

últim cas, la pèrdua va ser molt significativa ja que, per exemple, les competències orals no van ser avaluades en condicions adequades ja que, si bé els exercicis orals es podien resoldre amb videoconferències, l'anòmala situació ambiental no afavoria el rendiment de l'estudiant i tampoc l'apreciació del nivell de desenvolupament de la competència per haver canviat les condicions de l'auditori.

El professorat va fer un esforç a l'hora dissenyar la modalitat de l'examen: sense augmentar la dificultat per demostrar els aprenentatges adquirits sabent que els alumnes tenen el material a casa i que a més han de redactar els seus treballs a l'ordinador

2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudis per adaptar-se

- Ajustar el contingut del programa de les assignatures a la nova metodologia de treball i al temps real de treball autònom del que disposaven els estudiants
- Ampliar els terminis per a sol·licitar l'avaluació única
- Atendre tots els casos d'anul·lació de matrícula i devolució del seu import (veure notícia en la pàgina de la facultat: [Anul·lació assignatures de 2n semestre](#))
- Assumir que no tots els estudiants disposaven d'ordinador personal per al seguiment de la docència i el treball autònom (es van donar casos de compartir l'eina digital entre dos o més persones, inclús entre el professorat)
- Assumir deficiències en el funcionament de les xarxes
- Modificar el calendari d'exàmens, ampliant-lo per facilitar als estudiants la preparació de cada assignatura. Aquesta modificació va obligar a traslladar les dates de la re-avaluació, previstes per al mes de juliol, al setembre, ja que es va dedicar tot el mes de juliol a proves de l'avaluació continua i a l'avaluació única veure notícia a la pàgina de la facultat: "[Avaluació i reavaluació de les assignatures de segon semestre del Grau de filosofia](#)").
- Determinació de noves eines i protocols per a la defensa dels TFG i TFM així com de tesis doctorals.
- Oferta d'ajuts a l'estudi per a estudiants amb dificultats econòmiques sobrevingudes (veure notícia a la pàgina de la facultat. "[30 de juny últim dia per demanar ajuts](#)")

2.2. Docència realitzada i pràctica docent: compartida, individual, mixta. Eines que més han ajudat a la docència en línia

Una de les pèrdues provocades per la docència virtual va ser la coordinació entre el professorat dels diferents grups de la mateixa assignatura; la docència en línia ha individualitzat el treball del professor i no ha permès la interacció que es donava de manera natural i habitual durant l'activitat presencial. La virtualitat ha reduït i, en molts casos, ha suprimit la dinàmica pròpia de la coordinació en l'entorn d'una mateixa assignatura.

Una de les aportacions de la docència en línia va ser la possibilitat de defensar tesis doctorals, TFM i TFG amb plataformes d'interacció com el Zoom, Skype...

En concret, de les 16 tesis doctorals defensades a la Facultat, només 4, llegides durant els mesos de gener i febrer van ser presencials. La falta de tradició en l'ús d'aquestes plataformes per part de tribunals i doctorands, va exigir la dedicació voluntària de professors i personal investigador per donar de suport abans i durant l'acte de defensa.

2.3. Context personal de realització de la docència i resultats

Segons les dades que ofereix el Gabinet Tècnic del Rectorat (espai VSMA, taula E6.4), sobre el resultat de les enquestes respecte al grau de satisfacció dels estudiants amb l'experiència educativa global de la titulació, en el cas del Grau (la titulació més afectada pel confinament), la majoria de les respostes

supera la mitjana de la Universitat de Barcelona. De totes les respostes, les més significatives per a aproximar una avaluació del funcionament durant el confinament són les relatives al professorat ("estic satisfet/a amb el professorat), obtenint un resultat de 4,04 sobre 5 (la UB, un 3,78). El mateix referit a la metodologia emprada que ha afavorit l'aprenentatge, amb un 3,72 (un 3,43 la UB), la tutorització, amb un 3,21 (la UB, un 3,04), els sistemes d'avaluació, amb un 3,52 (la UB, un 3,17), el treball fi de grau, amb un 3,96 (la UB, un 3,77), les queixes i suggeriments, amb un 3,5 (la UB, un 3,18) i satisfacció general amb la titulació, amb un 4,12 (la UB, un 4,04).

Particularment interessant és la taula E6.5bis ([espai VSMA](#)), que recull la satisfacció dels estudiants amb l'acció formativa durant el segon semestre del curs 2019-2020, ja que mostra una clara amplitud en la valoració dels diferents ítems, obrint una forquilla entre el 6 i el 9,5, on es poden situar les assignatures i el professorat. Tan sols es situen per avall, respecte a la satisfacció amb el professorat, les assignatures de "Història de la filosofia moderna II" (3,97), "Història dels sistemes socials i polítics" (5,39), "Problemes filosòfics III" (4,64) i "Teoria del coneixement II" (5,71).

Els comentaris oberts que recullen les enquestes se situen en els dos extrems: per una banda mostren el reconeixement i l'agraïment per l'esforç realitzat pel professorat, per l'altra, mostren l'angoixa i l'enuig per la situació viscuda i la no resolució de problemes generalment particulars.

3. Noves necessitats i problemes detectats

Una de les grans afectacions durant el confinament respecte a l'aprenentatge dels estudiants va ser el programa de mobilitat nacional (SICUE) i internacional ERASMUS.

3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia: didàctica, tècnica, ambdues

Les necessitats formatives van ser les derivades d'una situació totalment imprevista, com va ser el canvi de docència presencial a docència virtual. Aquesta situació va afectar tant al professorat com als estudiants, posant de manifest mancances de coneixement d'entorns virtuals.

En general, les necessitats detectades es centren en el domini d'entorns digitals aplicats directament a la docència per tal de capacitar tant al professorat com als estudiants per a l'aprofitament exhaustiu d'allò que es proposa en l'entorn de treball. Afecta, per tant, a la totalitat del col·lectiu implicat en l'aprenentatge i no tan sols al professorat. Les condicions de treball derivades de l'estat de confinament poden ser considerades una bona ocasió per plantejar la conveniència de generar una oferta formativa complementària també per als estudiants.

En el cas del professorat, es centraven principalment en noves necessitats didàctiques i, sobre tot, en eines de tutorització a distància.

Un dels problemes apareguts en la nova manera de docència va ser l'avaluació: els estudis de filosofia estan marcats pel treball continu per part de l'alumne; el seguiment d'aquest treball per part del professor es va ver enfosquit perquè no tots els alumnes podien treballar al mateix ritme i el rendiment es va ver afectat; els mètodes d'avaluació en format virtual difícilment recollien el desenvolupament de les competències dels alumnes. En aquest cas, la necessitat de disposar d'eines adients per a garantir l'adequada ponderació dels aprenentatges era evident.

3.2. Valoració general de la docència en línia a la Facultat: aspectes positius i negatius

Un aspecte positiu va ser la potenciació de l'ús del campus virtual i de recursos propis de la virtualitat com, per exemple, la creació de biblioteques on-line (bibliografia virtual), posades per molts professors a disposició dels alumnes, en uns moments en que les biblioteques estaven tancades.

El principal aspecte negatiu ja ha quedat dit: la virtualitat genera una sèrie de mancances evidents en relació a la docència de titulacions presencials ja que desvirtua el caràcter propi de les titulacions i elimina un dels majors valors de la presencialitat, com és la relació directa entre professor i alumne, considerada tant individual com col·lectivament.

Cal afegir, també, que la quantitat de treball autònom que han hagut d'assumir els alumnes en determinades assignatures ha estat excessiu perquè no s'ha sabut calibrar adequadament quin és el valor real d'aquesta càrrega. També cal notar que la modificació dels processos d'avaluació ha comportat una pèrdua de finor en les qualificacions i (pendent d'estudi) suposem que un augment de les notes mitjanes resultants.

4. Discussió i conclusions

A totes les dificultats aparegudes durant el confinament, s'ha d'afegir el treball de revisió i programació del curs 2020-2021, a partir del supòsit de tornar a una situació similar a la viscuda durant el segon semestre del curs 2019-2020. La Facultat de Filosofia va tecnificar les aules per a retransmetre sincrònicament les lliçons, en el cas tornar a la docència virtual. Durant els mesos de juliol i setembre, es va dur a terme la instal·lació de càmeres i micròfons per garantir l'emissió de la docència. Els professors podien donar la classe des de l'aula assignada per a la seva assignatura i fer ús de totes les eines a l'abast com, per exemple, la pissarra.

El confinament va afectar, per tant, no sols a l'activitat docent sinó a tota l'activitat de la facultat. Una de les afectades va ser l'elaboració de l'autoinforme d'acreditació dels cinc màsters que ofereix la facultat, i que es va entregar al mes de juliol de 2020, després de ser aprovat per votació en una Junta de Facultat, també virtual.

FACULTAT DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA

Dra. Mariela Fargas Peñarrocha

La Facultat de Geografia i Història constitueix un gran centre de la Universitat de Barcelona on s'imparteixen 5 diferents Graus: Antropologia social i cultural; Arqueologia; Geografia; Història; Història de l'art; així com, una doble titulació Història-Arqueologia. Així mateix a la Facultat s'ofereixen molts Màsters: Antropologia i Etnografia; Estudis avançats en Arqueologia; Estudis avançats en Història de l'art; Estudis de dones, gènere i ciutadania; Estudis llatinoamericans; Gestió del patrimoni cultural i museologia; Història contemporània i món actual; Música com a art disciplinària; Planificació territorial i gestió ambiental; Turisme urbà; Antropologia mèdica i salut global; Gestió d'àrees de muntanya; Història i identitats en el mediterrani occidental. Juntament amb la Facultat d'informació i mitjans audiovisuals s'imparteix també el màster d'Humanitats digitals i amb la Facultat de Filologia i Comunicació el màster de Cultures medievals. Per definició, es tracta d'un context docent molt divers amb una combinació de classes teòriques i pràctiques important que assoleix la seva màxima expressió a través de tres programes de doctorat que són: Cultures medievals; Geografia, planificació territorial i gestió ambiental; Societat i Cultura: Història, Antropologia, Art i Patrimoni. Aquesta vocació interdisciplinària i de metodologia transversal que caracteritza els Estudis dels diferents nivells es posa també de manifest amb l'oferta de màsters i postgraus propis: Climatologia aplicada i mitjans de comunicació; Estudis de la diferència sexual; Història i art cristià; Història i patrimoni cultural de l'església; La pràctica de la diferència. No falten tampoc dins d'aquesta àmplia oferta altres cursos d'extensió, així com una intensa participació en la Universitat de l'experiència, o les aules d'Extensió universitària per a la gent gran de Barcelona.

El context indicat, està indicant per tant una sèrie de necessitats que s'han vist intensament afectades per l'estat d'alarma i el confinament absolut dut a terme durant la primavera del curs 2019-2020. Aleshores i sobtadament va caldre donar solucions realistes als aspectes pràctics de la docència. En gran mesura aquesta vessant pràctica, simbolitzada amb el treball de camp, les visites o sortides, va haver-se de modificar radicalment o anul·lar-se. En aquest punt cal precisar que la Facultat, a través del seu deganat, vice-deganat de docència, caps d'estudis i direccions de departament, en conjunt tots els òrgans de direcció i totes les persones, van haver-se d'adaptar amb molta celeritat, va fer el que va poder, bé mitjançant comunicacions generals, bé mitjançant orientacions generals per part dels caps d'estudis així com més tard mitjançant programes d'adquisició de material per als usuaris. Lògicament, es va donar suport a les iniciatives que des del mateix professorat es volien desplegar tot i que aquestes iniciatives es començaven a desenvolupar a partir de fi de curs. Més tard es va crear un nou vice-deganat centrat en la innovació docent que es va posar a treballar des del primer dia del nou curs. Cal assenyalar-ho com a prova del compromís per endegar la situació i dur a terme un acompanyament adequat al seu professorat, al menys de cara al curs que s'estava ja organitzant.

Pel que fa a l'impuls d'iniciatives didàctiques, cal recordar que es va dur a terme, des de finals d'aquell semestre, un curs imprescindible sota la coordinació de la Dra. Marta Sancho, que sol·licitava la corresponent acreditació de l'activitat a IDP-ICE, i que comptava amb la col·laboració d'un nodrit equip de professors i professores del Centre. Aquesta activitat es va centrar sobre les estratègies docents en línia. Es varen realitzar diverses edicions del curs entre els mesos de juny i de juliol de 2020, que es repetiren a l'inici del següent curs 2020-2021 en correspondència a l'enorme èxit de matrícula que va tenir. Estava clar que hi havia necessitat de disposar de coneixements i eines per a afrontar el futur

immediat que ja es plantejava de manera similar a com s'havia passat llavors, alhora que era la reacció esperable per a poder superar les limitacions patides en els mesos més durs de l'estat d'alarma.

Però molt professorat es va sentir en soledat exercint com podia, sense eines, sense una direcció adequada, la seva docència. Veiem-ne alguns comentaris que hem recollit de les enquestes realitzades al professorat del centre: "Crec que ha faltat suport logístic per part de la UB. Ningú em va preguntar si tenia ordinador a casa per mi sola (en tinc però té una tecla trencada), WIFI adient (falla sovint), lloc de treball adient, etc. No he rebut cap oferiment pel que fa a un ordinador o ajuda tècnica. Penso que ens haurien pogut oferir 'tabletes' digitals (50 EUR) per poder escriure a la pantalla enlloc de fer servir el dit o ratolí. Ens han enviat desenes de PDFs amb instruccions sobre com fer la docència virtual però cap ajuda pràctica. El CRAI m'ha semblat igual de minimalista i ineficient en les seves respostes a problemes tècnics que abans (s'han negat a implementar canvis com ara preguntes algebraiques als qüestionaris)", o la següent "Trobo una mica xocant que la Universitat hagi fet residir tota la re-estructuració on-line de la docència en la disponibilitat particular d'equipaments i connexió d'internet dels professors [...] Cap contracte de professor l'obliga a tenir tota una oficina particular a casa, amb plena connectivitat, amb costos assumits particularment pel professorat i al servei de la Universitat. Si no hi ha recursos, cal fer-ho explícit, però la UB ha de reconèixer això i programar de forma professional les eines materials que permetin el teletreball dels professors".

He volgut partir d'aquestes opinions, per a subratllar que no va ser un període fàcil per a exercir la docència i a partir d'aquí tot tenint en compte una situació de base molt negativa, tots els esforços i tota la feina feta pel professorat s'ha de valorar molt i molt positivament perquè va ser ingent. I a més a més d'aquestes opinions obertes, quan entrem a fons en els resultats de les enquestes ens trobem amb tot un món de sensacions, vivències, pensaments. Són respostes molt diverses, com diverses són les situacions del professorat, i diverses també les seves inquietuds, però totes elles demostren que cadascú i cadascuna varen aconseguir desplegar òptimament aquella docència.

Així doncs els resultats de l'enquesta realitzada donen molta llum a aquestes característiques generals des de la perspectiva real de la vivència d'aquell període. Les respostes són representatives de la realitat diversa, tanmateix es tracta de poques respostes proporcionalment, tot i que a nivell general de tota la UB els resultats són similars. Així, l'enquesta ha estat resposta per un 7,25% del professorat total que hi va participar i alhora representa el 4,92% de tota la UB en base a les xifres oficials del 2018. Les respostes provenen d'un arc ben variat de les categories acadèmiques. Hi ha enquestes realitzades per catedràtics, titulars i agregats, lectors, postdoctorats, predoctorals fins a associats. Categories acadèmiques ben diferents han mostrat per tant interès per explicar la seva experiència. Amb tot, són els grups de titulars-agregats i d'associats els més presents. Respon a la lògica de la càrrega docent assumida. Pel que fa al perfil amb perspectiva de gènere, cal dir que de les 64 respostes emeses, 31 o sigui el 48,4% han declarat que són dones, i el mateix número i la mateixa proporció han declarat que són homes, d'altra banda 2 o sigui el 3% declara ésser gènere no binari. Es tracta de percentatges que coincideixen plenament amb els resultats a nivell de tota la UB. Amb aquestes dades és interessant poder extreure conclusions sobre la incidència d'un temps de docència difícil en el terreny de les igualtats o desigualtats en termes de conciliació familiar.

En aquells dies tant la vida quotidiana com l'activitat acadèmica i professional es transformava en un repte d'equip, malgrat la distància obligada, ja que tothom depenia d'alguna manera de tothom. En relació a aquesta qüestió són destacables les respostes emeses sobre la manera com es va desenvolupar l'activitat docent, si de forma individual o de forma més o menys conjunta. De les respostes a aquesta pregunta es poden deduir d'una banda aspectes relacionats amb les evidents dificultats sobrevingudes, però d'altra s'estan indicant reaccions immediates i possibles formes de

resolució de conflictes, estratègies de col·laboració entre docents. Així, un 20% del nostre professorat ha contestat que aquesta docència -que majoritàriament es referirà al Grau, tot i que no exclusivament- s'ha compartit amb altres companys de departament, per tant no ha estat una activitat individual o desenvolupada de forma exclusiva. El professorat s'està referint en principi a assignatures transversals, que en el cas de l'ensenyament d'Història (no obstant la majoria de les enquestes respostes són de professorat del Departament d'Història i Arqueologia), per exemple, podrien ser assignatures del tipus "Fonts històriques", o "Mètodes quantitativs" que compten amb dos professors com a mínim per a la seva impartició pel fet que s'integren per mòduls especialitzats diferents o pel fet que integren cronologies diferents i de llarg recorregut. Per tant estem parlant d'una activitat compartida perquè havia de ser així ja estava planificada i ho hauria estat igualment sense pandèmia ni estat d'alarma. Tanmateix, aquesta realitat segurament va ser aprofitada per a resoldre problemes i dubtes. Al cap i a la fi, els alumnes en aquests casos són els mateixos, amb problemes similars. Al costat d'això la majoria van desenvolupar-se de forma aïllada. La majoria de les assignatures ofertades responen a aquest esquema. Aquesta situació obligava a incrementar l'esforç, ja no només pràctic, també des d'un punt de vista més personal.

Les necessitats han estat moltes. I molt variades. A la pregunta concreta sobre les necessitats docents que el professorat declara haver tingut el resultat una vegada més és enormement divers i amb alguna nota que mereix la nostra atenció. Hi ha qui considera que només necessitava preparació tècnica; hi ha qui declara en canvi que li calia més preparació docent, o declara totes dues coses per igual. Pràcticament tot el professorat reconeix que la situació d'immediatesa va forçar preferentment a pensar que la solució passava per l'ús de les TIC, per conèixer més a fons les seves eines, per a poder triar, per a poder-se comunicar millor i amb més bona qualitat amb els seus estudiants, per saber més sobre la utilització de vídeo-conferència i les plataformes més adients o més còmodes. A més calia també dominar mínimament aquestes eines o plataformes per tal d'orientar els estudiants que tampoc no les havien utilitzat mai. Però juntament amb aquest neguit hi havia també el derivat de la necessitat de rebre formació sobre estratègies docents en línia, la convicció que realment aquella situació passava per repensar la docència, el procés d'ensenyament-aprenentatge i repensar el sistema d'avaluació. Però mirem els resultats obtinguts. Un 18,7% dels enquestats declaren no haver tingut cap necessitat, ni docent ni tècnica. I al costat d'aquesta xifra, un 37,5% declara que la seva necessitat radicava tan sols en els aspectes tècnics. Si se sumen ambdues xifres obtenim un resultat molt elevat d'un 56,2% que no va detectar en aquell temps que tingués cap necessitat en els aspectes docents. El resultat, que s'aproxima molt als resultats obtinguts de tota la mostra general de la UB, és important: vol dir que més de la meitat dels enquestats, en el cas de Geografia i Història, no preveïen canvis i van seguir fidelment els plans docents -previstos per a una docència presencial a l'inici del curs- però sota les noves condicions. La qual cosa s'havia de reflectir necessàriament en l'ús de la videoconferència i/o paral·lelament intercanvis de correus amb els estudiants i seguiment de treballs via tasca en el campus virtual. De fet el 72% del professorat enquestat declara haver realitzat classe sincrònica per videoconferència. Es tracta d'un percentatge elevat obligat sobretot per les circumstàncies, un canvi més radical hauria donat la sensació a l'alumnat d'abandonament, certament no era factible ni corresponia en aquell moment modificar la metodologia. Calia seguir més que no pas experimentar. El cert és que en el temps més dur de la pandèmia i del confinament les incerteses ho enterbolien tot, de manera que no tothom pensava que allò podia significar una oportunitat per a fer canvis i re-pensar la docència, ja que podia ser que la situació s'acabés i es tornés a la situació prèvia. A mida que anava passant el temps i que ja s'intuïa que l'excepcionalitat duraria molt més, això va modificar el pensament i les reaccions, de forma que molt més professorat accedí a matricular-se de cursos més específics. Però en tot cas es important notar que l'altra meitat dels enquestats, bé perquè no tenien

grups grans, bé perquè impartien docència en equip, bé perquè la seva docència s'estava desenvolupant ja d'una altra forma perquè al centre hi ha diversos projectes d'innovació docent en actiu així com professorat involucrat en grups consolidats d'innovació docent en actiu, bé per interès, han declarat que les necessitats foren essencialment o també docents. Aquest percentatge, que és aproximadament la meitat i que van considerar que sí tenien necessitats docents en aquells temps, podem pensar que és el grup de docents més procliu a entendre que la docència *on line* significa molt més que el simple ús o domini de les TIC, que es tracta de tota una revolució conceptual on el centre de l'aprenentatge és l'alumne i el professor deixa d'impartir continguts rebuts de forma passiva per l'estudiantat, i que accepta assumir un nou rol que passa a convertir-se en un dinamitzador dels aprenentatges.

Cal que siguem realistes, en tot cas, el cert és que el canvi sobtat, sense avís, no podia o no era fàcil que en aquell precís moment anés acompanyat d'una revolució didàctica. Tanmateix el professorat, ja per qüestions tècniques o didàctiques, majoritàriament era molt conscient d'aquestes mancances i del camí que calia triar per tal de superar-les i millorar la seva docència en entorns virtuals d'aprenentatge. De manera que tothom declara haver seguit cursos o espais diversos per aprendre i posar-se al dia, des de cursos *on line* impartits per algun professorat especialitzat, com també webinars, càfès amb, segurament dels que oferí l'IDP-ICE de forma continuada, o dels que programava CRAI-Docència sobre eines específiques, o simplement es formà de manera autònoma cercant informació a internet i visualitzant tutorials. Entre la docència, la cerca de recursos i els nous aprenentatges, a més de la situació individualitzada, el resultat apuntava a una difícil gestió del temps i una notable acumulació del treball. Per a això va ser tan important preguntar per aquesta qüestió. Si a nivell general de la UB el professorat declara haver utilitzat molt més temps a l'activitat acadèmica que no pas abans del confinament, el professorat de Geografia i Història una gran majoria dels enquestats afirma aquest extrem. Estem parlant del 76% dels enquestats. La resposta és prou clara. Ja sigui per aspectes tècnics, per aspectes didàctics, per tots dos a l'hora, per haver de repensar com fer les coses, per contestar els correus de l'estudiantat, per la multiplicació dels dubtes d'aquests, pel repte de l'avaluació i els seus canvis, pel seguiment de nous cursos, el cas és que la gran majoria va a haver de dedicar molt més temps a l'activitat. I evidentment el problema de la gestió del temps té molta relació amb la situació personal. Un 37,5% dels enquestats reconeix haver tingut persones dependents al seu càrrec durant la pandèmia, si no de forma absoluta, de forma parcial. A resultes d'això, una bona part del professorat ha hagut de compartir un ordinador o un espai de treball-estudi. És una proporció important. I els canvis entre principi i final del confinament no van ser massa grans en aquest sentit, tot i que puntualment es van fer certes millores doncs es declara haver disposat de web cam i micròfon més adequats o moderns per poder realitzar la tasca docent amb millors condicions.

Es poden concloure moltes coses: dificultats d'una banda, sensació d'empobriment de la docència, però d'una altra il·lusió per provar de fer les coses de manera diferent. Crec que aquesta diversitat d'opinions mostra realisme perquè evidentment la situació va comportar molts desafiaments, moltes reaccions. El gruix del professorat ha viscut d'una forma realista l'adaptació als canvis deguts al confinament i la pandèmia. Hi ha variació i riquesa d'opinions. Tothom ha notat molt la diferència, els canvis. Hi ha qui ho valora negativament i d'altres positiva. Fem una mirada, per exemple, a les següents opinions: "He après a utilitzar eines que poden ser útils com a complementàries en condicions normals", o "...M'ha permès familiaritzar-me i posar en pràctica recursos i eines d'aprenentatge i d'avaluació que no havia fet servir abans", "estàs més pendent", o "la tasca de mentoratge o de dinamització és molt superior a la presencial", "Innovació, major participació d'alumnes a classe, major assistència", "La creació de continguts, especialment video tutorials pas a pas, acompanyats de tasques pràctiques ofereixen la possibilitat d'innovar i millorar la docència el propers cursos", "Per mi, el

contacte ha estat més intens amb els alumnes, tot i que hagi estat virtual. En començar cada classe, preguntava com estaven, i parlàvem uns 10 minuts sobre la situació de qui volia compartir alguna cosa [...] Crec que, sobretot, s'ha desenvolupat un ambient més col.laboratiu i de pertinença a un grup. Ha estat una experiència molt valuosa, que mai no oblidaré. I em consta que ells tampoc". Està clar que una bona part del professorat subratlla i valora que hi ha coses que desconeixia o no havia practicat gaire i a partir de llavors les ha après o les practica més i s'intueix que no estaria en desacord de continuar utilitzant-les. En efecte, el 70,4% dels enquestats han valorat l'experiència com a mínim amb un 5 que coincideix amb la mitjana de valoració en un 5,8% per al conjunt de la UB. Si volem precisar observem que la nota 6 és la més assenyalada per a fer aquesta valoració, seguida de la nota 7. Són respostes que indiquen una certa satisfacció pel fet d'adaptar-se a una realitat docent que requeria diversos graus més d'esforç de conducció dels alumnes, així com també una certa satisfacció per aprofitar l'oportunitat de renovar-se i renovar. Hi ha però opinions ben distintes, gairebé a l'altre extrem, insatisfactòries. Veiem-ne algunes: "Impossible desenvolupar-la amb qualitat" o "tutoritzava un TFG d'una noia que l'ha deixat pel curs vinent perquè no el podia dur a terme", "La distància social no permet traslladar de la mateixa manera alguns continguts i s'ha perdut el contacte amb un nombre significatiu d'alumnes. La docència on-line no té la qualitat ni el seguiment que té la presencial per moltes eines tecnològiques que puguem disposar o conèixer", o "Nefasta, el contacte personal amb els estudiants és insubstituïble". El valor donat a la presencialitat, que és essencial en el nostre entorn, és enorme i es reconeix en tot moment. Elaborat un núvol de conceptes a partir de les paraules més o menys emprades entre les respostes obertes, en efecte el mot "presencial" sobresurt d'entre tots, seguit de "temps". La qüestió de les avaluacions també va generar molta ansietat i molta incertitud: llegim que "El problema principal ha estat no poder garantir amb total seguretat que les evidències d'avaluació s'hagin realitzat sense irregularitats". Als enquestats se'ls va demanar que expressessin les seves opinions tant negatives com positives. El mateix professor/a que pot valorar l'interès de la innovació, alhora també ho fa de la presencialitat i la relació directa amb l'estudiantat. De fet de les respostes obertes s'ha analitzat la incidència de les paraules i "contacte", "interacció" resulten de les més repetides. Aleshores, aquí cal ubicar el 30% del professorat que no ha valorat gens positivament l'experiència de canviar la docència. És clar, és un nombre elevat. Es pot interpretar d'una banda com a resultat de l'estrés pandèmic, però d'altra també ens porta a pensar que hi ha un gruix del professorat que contundentment es desmarca del que podria significar repensar la docència, ja no pel que fa a l'ús de les TIC que tothom coneix el campus virtual i d'una o altra forma el fa servir, sinó a canviar radicalment la seva funció com a professor/a i els processos que comporta.

La diversitat d'opinions és tal, que fa pensar en un futur complex, híbrid, que pugui donar sortida, explotar i seguir explorant l'aprenentatge innovador que s'ha tingut l'oportunitat de dur a terme, a les iniciatives, als anhels de canvi metodològic però també respectant la diversitat d'opcions i d'alternatives.

FACULTAT D'INFORMACIÓ I MITJANS AUDIOVISUALS

Dra. Mariona Grané Oro

L'estat d'alarma inicial al mes de març de 2020 va implicar per a totes les facultats una reorganització general, però que especialment en l'àmbit docent va tenir una enorme incidència, i va implicar una digitalització i un gir absolut vers la docència en línia.

La Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals acull uns estudis que, tant en l'àrea de la comunicació audiovisual com en l'àrea d'informació i documentació, ja tenen un nivell alt de digitalització; i alhora un equip docent que, en molts casos, ja té una experiència en formació semipresencial (blended learning) i en línia (elearning), i inclús basada en mobile learning.

Això no obstant, possiblement els nostres dubtes, les dificultats i els reptes que hem entomat, no difereixen gaire d'altres facultats. Al cap i a la fi, encara que la nostra veu sovint parla de digitalització, sempre centrem l'atenció en els canvis didàctics i metodològics que ha implicat la situació viscuda.

1. La Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals en context

La **Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals** (fins el 2019 Facultat de Biblioteconomia i Documentació) de la Universitat de Barcelona fou creada l'agost de 1999 a partir de la transformació de l'**Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació** (decret 226/1999 de la Generalitat de Catalunya de 27 de juliol, DOGC, 9 d'agost). La instauració d'aquesta facultat representà la culminació d'un llarg procés d'implantació dels ensenyaments de biblioteconomia i documentació en tots els nivells educatius de la universitat.

1.1. Breu visió de l'evolució de la facultat

Els orígens de la nostra actual facultat es troben en l'antiga **Escola Superior de Bibliotecàries**, la primera en el seu gènere de l'estat espanyol, que va ser creada per la Mancomunitat de Catalunya el 1915, amb l'objecte de possibilitar un Pla de Lectura Pública. L'estructura dels estudis de l'antiga Escola Superior es basava en el model d'ensenyament anglosaxó, el més avançat d'aquell moment. La idea del projecte sorgí d'Eugeni d'Ors, vocal tècnic del Consell d'Investigació Pedagògica, i que seria finalment el primer director de l'Escola (Estivill, 1992). Malgrat els seus inicis, la dictadura de Primo de Rivera primer, la guerra civil espanyola, i la dictadura franquista posterior limitaren molt l'evolució de l'Escola Superior de Bibliotecàries. Però l'any 1979 es va promulgar el decret d'introducció dels estudis de Biblioteconomia i Documentació a l'estat espanyol (RD 3104/78 de l'1 de desembre; BOE, núm. 8, 9 gener 1979). Dos anys més tard, mitjançant el Reial Decret 3452/81, de 13 de novembre de 1981 (BOE, núm. 33, 8 febrer 1982) es va autoritzar la creació a Barcelona d'una Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació, de titularitat de la Diputació de Barcelona i adscrita a la Universitat de Barcelona (UB). D'aquesta manera l'Escola ingressà dins el sistema universitari del qual havia romàs al marge a causa de la inexistència d'estudis reconeguts a Espanya. En aquell moment el centre adoptà el nom d'Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació i començà el curs 1982-1983 a oferir la titulació universitària oficial de Diplomatura en Biblioteconomia i Documentació. La integració definitiva a la UB no es van tancar fins al juliol de 1997, quan es va signar

el conveni corresponent. L'Escola es traslladava provisionalment a l'edifici del carrer de Melcior de Palau, on gairebé 25 anys després, encara hi té la seva seu.

El 1999 la Generalitat de Catalunya va crear oficialment l'Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació de la UB (DOGC, 4 gener 1999) i l'agost d'aquell mateix any (decret 226/1999, DOGC, 9 agost 1999) passà a convertir-se en la **Facultat de Biblioteconomia i Documentació** (Estivill, 2006), quedant-ne adscrit un Departament del mateix nom, Biblioteconomia i Documentació.

L'evolució de la facultat i la seva forma actual de funcionament, d'entendre al docència, d'enfocar els estudis de grau i de màster han estat determinats pels inicis de l'escola i la seva història. Des del 1999 i fins el moment actual, la facultat ha viscut diversos canvis, especialment amb la incorporació a l'Espai Europeu d'Educació Superior i amb la integració de l'àrea de Comunicació Audiovisual al 2012.

Aquestes mudances han esdevingut també per l'evolució dels estudis impartits, especialment en els darrers cursos, que ens ha portat avui a un canvi de nom que deixa intuir avenços més profunds. Així, primer va ser el canvi de nom del Departament que actualment s'anomena **Departament de Biblioteconomia, Documentació i Comunicació Audiovisual** i recentment el nom de la facultat que avui és **Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals**.

1.2. Els estudis de la FIMA avui

El curs 2009-10 la Facultat començà a impartir el **Grau d'Informació i Documentació** en substitució de la Diplomatura en Biblioteconomia i documentació i la Llicenciatura en Documentació, adaptant-se al procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Actualment s'imparteix el grau de **Gestió d'Informació i Documentació Digital** amb un nou pla des de 2019.

I el curs 2012-13 es va adscriure a la Facultat de Biblioteconomia i Documentació el grau de **Comunicació Audiovisual**, impartit fins llavors a la Facultat de Formació del Professorat. El curs 2020-2021, el Grau de Comunicació Audiovisual comença amb un nou pla d'estudis.

El curs 2013-14 es va posar en marxa la doble titulació **Infocom**, per cursar de forma simultània el grau d'Informació i Documentació i el grau de Comunicació Audiovisual en cinc cursos. Avui és el doble grau **Gestió d'Informació i Documentació Digital + Comunicació Audiovisual**, amb nou pla d'estudis el 2020.

Més enllà dels graus, la facultat compta amb màsters oficials com són:

- **Màsters de Biblioteca Escolar i Promoció de la Lectura**
- **Biblioteques i Col·leccions Patrimonials**
- **Gestió de Continguts Digitals**
- **Gestió i Direcció de Biblioteques i Serveis d'Informació**

i el recent iniciat **Màster d'Humanitats Digitals**.

S'imparteixen també els programes propis: **Màster d'Esriptura del Guió Audiovisual**; i **Postgrau de Llibreria**. Finalment la facultat ofereix el programa de **Doctorat d'Informació i Comunicació** impartit

conjuntament amb el Departament de Ciències de la Documentació i Història de la Ciència de la Universidad de Zaragoza.

Figura 25

Alumnes de la facultat a l'aula Jordi Rubió (font: web de la FIMA).



2. Les necessitats docents a la FIMA durant l'estat d'alarma

Durant l'estat d'alarma el segon semestre del curs 2019-2020, la Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuais (FIMA) es va trobar davant una situació en la que la diversitat dels seus estudis requerien solucions també diverses.

Convivim amb àrees de coneixement que requereixen d'un treball conceptual, de fonamentació, teòric i aprofundit, on la necessitat d'estudi personal és molt alta i la necessitat d'accés a fonts d'informació i continguts de qualitat és necessària. Alhora amb àrees molt tècniques per la creació i edició, on es requereix conèixer processos, desenvolupar competències procedimentals i el professorat com a guia és clau, alhora que ho són els sistemes, equipaments i software.

Si bé la nostra facultat ja tenia un equip de persones amb una important trajectòria en l'ús de les tecnologies digitals per a la recerca i la docència, no era la situació de tot el professorat. Per tant no va ser igual per a tot el professorat el fet d'haver-se d'enfrontar a una formació online d'emergència, on ens vam veure forçats a la digitalització de la docència sense una planificació i disseny previs.

És clau adonar-se que la digitalització de la docència no és simplement intentar transmetre continguts des d'una pantalla, perpetuant models centrats en els continguts; ni tampoc és intentar replicar les sessions presencials fil per randa. Implica desenvolupar noves tècniques que permetin atendre els estudiants, fer un seguiment del seu procés, mantenir dinàmiques de treball en equip, donar recursos per avançar en els projectes a desenvolupar, ...

Canviar l'aula plena d'estudiants interactuant, per pantalles, sovint massa silencioses, implica per a totes i tots, ressituar-se i torna a dissenyar les estratègies didàctiques des de cada assignatura. Considerant un nou context, unes noves necessitats dels estudiants, i alhora en una situació com la viscuda, un ambient ple de pors, dubtes i tristesa; i on les estudiants han necessitat també, desenvolupar les seves competències digitals, d'autonomia en el procés, i d'autoregulació del propi aprenentatge.

És per tot aquest context que, malgrat l'acció més evident va ser la digitalització de la docència, no podem pensar que les necessitats dels processos d'ensenyament a la facultat s'ha limitat al desenvolupament de les competències digitals lligades a la formació en línia. Hem estat conscients, més que mai, de la interrelació de totes les competències professionals dels docents.

Des de la pròpia **competència disciplinar** per a cadascú, on els recursos de cada matèria s'han fet més que imprescindibles;

les **competències de gestió, disseny, planificació** didàctica, i organització dels grups d'estudiants;

amb ella tot el que fa referència al disseny i planificació d'una **avaluació** que sigui part i instrument del procés d'aprenentatge;

la **capacitat de treball col·laboratiu** amb els companys i equips docents;

les **competències comunicatives** ara a distància;

la **competència d'inclusió** de totes els estudiants independentment de les seves capacitats;

... totes estan relacionades amb les nostres competències digitals que ara han estat imprescindibles però no independents de la resta de necessitats competencials.

3. Dificultats i reptes docents del moment

Es fa palès que no totes les dificultats docents són derivades de la digitalització necessària del moment, malgrat el pes de la necessitat tecnològica en aquesta situació. I és per això que el gran repte que no hem pogut perdre de vista des de l'inici, i encara ara un any mes tard, és com i de quina manera poder assegurar la qualitat docent.

Adaptant-nos al canvi i a la situació complexa no només des de la perspectiva instrumental i digitalitzadora sinó amb una visió de reflexió tecno-pedagògica. Els principals reptes que van sorgir immediatament a la facultat es centren en repensar les activitats docents, considerant els aspectes següents:

- Atendre i acompanyar l'alumnat des de cada disciplina però també des de l'acció tutorial i la gestió dels caps d'estudis, amatents a dificultats o problemàtiques.

- Donar suport també al professorat, i recolzar accions formatives formals i informals.

- Abordar el disseny didàctic de les nostres disciplines intentant superar la pressió dels continguts en una situació on no podem treballar física i activament amb els estudiants, tal i com estem acostumats. Perquè, especialment a l'inici de l'estat d'alarma i a mida que avançava el semestre de primavera de 2020, els continguts tornaven a tenir un pes molt rellevant, i el professorat podíem caure en la trampa de centrar la docència en aquesta transmissió d'informació, enlloc de focalitzar en els estudiants i les seves necessitats d'aprenentatge.

- Els recursos tècnics i les infraestructures han estat una dificultat evident. És una fal·làcia la idea que l'educació no necessita gaire recursos, i la situació pandèmica ens ho ha evidenciat. A la nostra facultat tots els ensenyaments tenen un requeriments tècnics, especialment a nivell de software, però també de recursos físics per a la creació audiovisual i la gestió documental que, difícilment, podíem resoldre des de casa.

Confrontar aquestes dificultats ha implicat, per una banda, mesures des del departament i la facultat amb el suport acord del professorat; i per altre banda un abordatge de la situació des de la perspectiva de les oportunitats i amb una visió de futur a mig termini.

4. Mesures i estratègies per a la gestió de la docència a la FIMA

Totes les dificultats i els reptes viscuts durant l'estat d'alarma la primavera i estiu del 2020 han anat mudant al llarg dels mesos. Com van ser confrontats el segon semestre del curs passat i com s'han gestionat i viscut aquest curs 2020-2021 ens permet tenir una perspectiva positiva que ens porta a reflexionar des de les dificultats fins a les oportunitats.

4.1. Establiment d'accions pel segon semestre de 2019-2020

Davant els reptes i les dificultats que totes i tots, estudiants, professorat, i càrrecs de gestió, vam haver d'afrontar durant l'estat d'alarma les diferents accions des de la FIMA es van moure des de plantejaments organitzatius, enfocaments didàctics, nous sistemes de comunicacions i treball grups de professorat. Es va fer necessari treballar en tres àmbits: l'atenció i seguiment dels estudiants, l'acompanyament i formació del professorat, i la solució de problemes d'infraestructura.

Les accions per portar-ho a terme es van liderar des dels coordinadors (decanat, direcció de departament i caps d'estudis) i es van orientar cap a:

- **Implicar el professorat** per a una reflexió sobre la pròpia docència i un **redisseny de les disciplines**, les accions formatives i les tasques d'avaluació i aprenentatge. Per tant cada professor va haver de revisar els plans docents i adaptar-los a la nova situació, compartint amb els caps d'estudis i arribant a acords que contemplessin les necessitats d'aprenentatge i les possibilitats del moment. Cada revisió de pla docent va implicar la creació d'adendes que van ésser aprovades pel cap d'estudis, o coordinador de màster en el seu cas, i també per la cap de departament. Aquest circuit d'elaboració pretenia assegurar la reflexió necessària i alhora considerar totes les opcions de la formació en línia.

- Modificar el **calendari acadèmic** dels graus i els màsters i planificar terminis específics per aquelles assignatures centrades en pràctiques, treballs de finals de grau o màster, treballs per projectes de creació audiovisual, ... etc.

- Dedicar un esforç rellevant a l'**avaluació**. Pensant en diferents escenaris possibles i sistemes adients per poder mesurar els aprenentatges. Flexibilitzant les normatives per a la re-avaluació i posant a l'abast dels estudiants i professorat, els mecanismes que permetessin una avaluació segura i alhora fiable. I aquest va ésser un element crític, probablement no només a la nostra facultat. Encara avui és complicat per a alguns professors i professores a nivell universitari, saber veure que l'avaluació és un procés que ha de permetre l'aprenentatge, i que s'ha d'orientar a l'assoliment dels objectius plantejats i al desenvolupament de les competències treballades al llarg de l'assignatura. Massa sovint es plantegen accions avaluadores finalistes, centrades en continguts, i que no deixen espai per a una retroalimentació vers l'alumnat que permeti una millora dels processos i un aprenentatge real davant cada acció. La situació va evidenciar la necessitat de repensar models avaluatius centrats en memoritzar informacions, que no podíem gestionar online d'una forma senzilla, còmode, pràctica i funcional. I pensar en sistemes coherents, alineats amb els objectius i centrats en els aprenentatges.

· Resoldre problemes amb els **equipaments informàtics** per aquells estudiants i docents que no disposaven dels equips adients, amb el suport de la Universitat de Barcelona. I alhora pal·liar les dificultats d'accés a **software específic** amb dues accions: arribant a acords amb les empreses de software més rellevants (tipus Adobe) per a tenir llicències en línia per a estudiants i professorat que no podien accedir a les aules equipades; i promovent entre el professorat, la cerca de recursos tecnològics de qualitat d'accés obert. Aquesta darrera solució ha obert la porta a una nova implementació de programari informàtic obert i sovint al núvol, en les diferents disciplines i assignatures.

· Finalment, però no menys important, promoure **sistemes informatius, i formatius per al professorat de la facultat**. Suport necessari a partir de compartir coneixements, estratègies, i reflexions, entre equips docents dels diferents ensenyaments, i a partir d'estar amatents a les possibilitats formatives a nivell institucional, per exemple ICE, per aprofitar oportunitats de millora.

4.2. Organització del curs 2020-2021

L'inici del curs 2020-2021 ha estat per a tots, un moment esperançador, de retrobar els companys i els grups d'estudiants, i de buscar un nou punt d'equilibri en la vida professional. Però alhora ha suposat una tasca organitzativa i de col·laboració enorme entre el deganat, el departament i els caps d'estudis dels diferents ensenyaments. Sobretot considerant que la facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals ha decidit apostar per una **docència totalment presencial**.

Treballar per fer-ho possible ha implicat una important gestió de les mesures de seguretat, en aforament, higiene, distància de seguretat, sistemes de control, equipaments, ... I per fer-ho possible ha estat necessari també, l'acord del professorat que, en cap cas podia prendre decisions sobre canvis de modalitat de l'assignatura impartida de forma unilateral, i s'ha compromès a treballar amb el deganat de la facultat en cada situació.

Des de l'inici, a més, s'havia de contemplar la possibilitat de que alguns alumnes haguessin de mantenir-se a casa, en quarantena, i per tant les classes havien de poder-se retransmetre per a ells o arribar a acords amb cada professor/a sobre les accions a dur a terme. Tot això amb l'objectiu d'atendre les diferents casuístiques i donar als estudiants l'oportunitat de mantenir-se connectats a l'ensenyament en tot moment. Aquest fet ha implicat, igual que en altre facultats, canvis d'infraestructura a les aules, de xarxa i de possibilitats de transmissió en directe. Però alhora he implicat tornar a dissenyar algunes sessions de classe des d'una perspectiva més orientada a la transmissió d'informació, degut a la dificultat de participació entre els que eren a casa i els que es mantenien a l'aula.

En qualsevol cas, malgrat l'inici de curs va ésser molt positiu a la FIMA, la situació sanitària a nivell global a Catalunya es va imposar aviat i vam haver de retornar a una modalitat, en la majoria de casos, no presencial. Davant d'aquesta situació es va planificar la presencialitat en totes les assignatures pràctiques, mantenint la formació a distància per les que podien ser treballades des d'una òptica més conceptual.

Aquest canvi ha tingut importants implicacions a nivell d'horaris, per mantenir les possibilitats de tots i controlar la seguretat. Les disciplines més teòriques que s'han treballat online s'han reorganitzat en horaris que permetessin alhora assistir a la facultat determinats dies i hores a cada grup d'alumnes

sense que es trobés amb altres cursos. I al mateix temps totes les assignatures pràctiques han hagut de flexibilitzar temps de dedicació per poder-se impartir presencial o semipresencialment.

Arribats a aquí, segon semestre s'ha iniciat tal i com va acabar el primer, amb una atenció especial vers els alumnes de primer curs i la presencialitat de les assignatures eminentment pràctiques en al mesura del possible, però a poc a poc es dibuixa un panorama que ens ha de permetre tornar a les sessions presencials

4.3. Valoració d'un any de docència en pandèmia

Un any més tard, la percepció general a la FIMA és d'haver avançat positivament, d'haver treballat per un apoderament del professorat davant la situació, i haver sabut desenvolupar unes competències digitals i professionals.

Malgrat aquest punt d'optimisme, amb les companyes i companys coincidim també en que encara ens queda un bon recorregut per millorar la nostra acció docent en línia, deixant de centrar l'atenció en fer sessions síncrones constantment centrades en exposar continguts, que sovint ens fan sentir com a radio-locutors que tenen massa estona la paraula i a qui costa gestionar a participació dels alumnes. Ens cal un esforç per mantenir els estudiants connectats a l'assignatura, amb ganes d'aprendre i participar, orientats al propi aprenentatge per al desenvolupament professional i acadèmic, i motivats davant els objectius a assolir.

5. Les opcions i les oportunitats per a una docència de qualitat

La competència digital és essencial per als estudiants avui, és per aquesta raó que s'ha d'integrar als plans d'estudis universitaris com una de les competències bàsiques i transversals (Sánchez-Caballé et al., 2021). Però ho és també per al professorat, i per tant per al disseny i la gestió dels processos d'ensenyament que han d'impulsar l'aprenentatge d'aquests estudiants.

Esteve et al. (2020), planteja un us del concepte de competència digital anterior al 2007 però és definit aleshores per la Comunitat Europea, actualitzat al 2013 i publicat al 2014 en el Marc de Competència digital. I es presenta com un conjunt de coneixements, habilitats i actituds referides a l'ús de les tecnologies per a realitzar tasques (comunicar-nos, compartir, resoldre problemes, gestionar informació, crear, col·laborar) d'una forma eficaç, ètica, eficient, crítica, creativa, ... aplicat a la nostra feina o a la nostra vida personal, social i per a l'aprenentatge. Tant des de la perspectiva del Marc Europeu de la competència digital docent (CDD), com des del marc competencial de la UNESCO i el marc comú de competència digital del INTEF (estat espanyol), el plantejament segueix el que a la FIMA hem viscut des de les nostres necessitats i des dels reptes plantejats. És a dir, no existeix una desvinculació entre la competència digital i la competència professional general en els processos d'ensenyament. Tota l'acció formativa durant l'estat d'alarma, encara que marcada per una digitalització absoluta, ha esta font per a repensar i tornar a dissenyar la nostra acció educativa.

I es resumeix en la nostra capacitat per a utilitzar les tecnologies digitals per a millorar l'ensenyament, per interaccionar amb l'estudiantat, per col·laborar professionalment amb els companys (sobre tot entre aquells amb més experiència en formació en línia i aquells amb menys), per identificar i seleccionar recursos de qualitat, per dissenyar i planificar l'ensenyament, i per millorar les estratègies d'avaluació i retroalimentació vers els estudiants.

Un docent no és divisible, no podem parlar de competència digital docent sense decidir que és la competència digital general, cal una visió holística que compregui les tecnologies com un instrument amb objectius educatius (Adell et al., 2018). Se'ns ha fet més evident que són les persones les que fan possible el canvi per a la millora. És el professorat qui pot fer possible la millora en els processos d'aprenentatge. Les tecnologies digitals són les eines per al canvi, i no la seva raó.

I per això han estat eines essencials en aquest procés i ho seran a partir d'ara, però és important que les seguim veient com a recursos potencials mentre procurem dotar de solidesa la gestió docent i la nostra tasca d'ensenyament amb els estudiants.

6. Valoració, conclusions i prospectiva

Les universitats són centre de cultura, de coneixement i de recerca, i a elles els correspon transmetre els coneixements als joves i al conjunt de la societat. Així ho indica la Carta Magna de les Universitats, signada el 1988 a Bolonya en referència a les seves tres grans missions, la docència, la recerca i la transferència de coneixement. Si bé la digitalització a la recerca i la gestió ha estat una constant en l'evolució de la universitat, la docència, en canvi, n'havia quedat al marge, fins ara. La situació de pandèmia a inicis del 2020 va empènyer una digitalització dels processos d'ensenyament i aprenentatge a la universitat forçada, necessària, i sense marge de temps per a la reflexió i la valoració del que realment volíem i necessitàvem a les aules per als nostres estudiants.

Aquesta transformació digital de les institucions pot venir de la mà de situacions diverses, i de canvis tecnològics, però en realitat la presa de decisions que comporten no depèn de la tecnologia ni dels tecnòlegs, sinó dels gestors, dels docents i dels investigadors i investigadores.

La universitat actual té encara una visió instrumentalista de la tecnologia, però si hi ha una voluntat política, la tecnologia pot permetre més nivells de participació i democratització, pot ser un entorn personalitzat, pot ser una eina clau per obrir el coneixement a la societat, ens pot portar a una millor i més eficient connexió entre docents i alumnes, entre investigadors de dins i fora de la universitat, i poden tenir un gran potencial per a la creació de coneixement i la distribució i compartició. La millora educativa a la universitat hauria de ser un model, un projecte líder per altres projectes educatius, culturals, científics i socials. I cal entomar-ho des de l'ensenyament.

No sabem encara fins a quin punt la digitalització de la docència suposarà un canvi per la millora de la universitat, però caldria que fóssim capaços de treballar perquè ho fos. Una anàlisi crítica i propera de la digitalització actual a la universitat exigeix, tal i com proposen Adell *et al.*, (2018) de no descontextualitzar-la del transfons de valors, de les estructures i dels actors que influeixen en la presa de decisions i el govern de les institucions.

Els reptes sobre tecnologia i educació a la universitat no es poden entendre sense referència a debats més amplis sobre la funció, estructura i mètodes de l'educació superior ara i en el futur. La raó és doble. D'una banda, el marc polític d'ideologia neoliberal que s'imposa des de fa dècades ens aboca a un model d'universitat al servei de l'economia, del mercat, centrada en la competència i condicionada per rankings i indicadors (Adell et al., 2018). I d'altra banda no podem oblidar el fet que les tecnologies no són eines neutrals, no és indiferent fer servir un o altre sistema, una o altre eina, pagar una empresa o altre, ni per a quin tipus de tasques fer servir les eines, ni com gestionem les dades i els participants de les accions.

Cal que no oblidem que el fet de pensar quina universitat volem, no és un discurs tecnològic sinó ideològic, és social. El món digital és ràpidament canviant, ho sabem, però no són les tecnologies les que canvien les universitats sinó el com implementem aquestes tecnologies i al servei de quin interessos ho fem. La discussió de la universitat que volem, ha d'anar més enllà de la recerca, ha d'implicar fortament directament la docència. I aquesta atenció s'ha de sustentar en una visió educativa i social de quina universitat necessitem avui i demà.

FACULTAT DE MEDICINA I CIÈNCIES DE LA SALUT (ODONTOLOGIA)

Dra. Mireia Pascual Sancho

1. Aspectes generals i d'introducció

1.1. Definició del context: característiques de la docència a la Facultat: graus, màsters

El Grau d'Odontologia es duu a terme a la Facultat de Medicina i Ciències de la Salut del Campus de Bellvitge de la Universitat de Barcelona, situat a l'Hospitalet de Llobregat i gestionat per la unitat de formació i recerca (UFR) d'Odontologia. Les UFR són les estructures administratives i de gestió de cada ensenyament de la Facultat i, a més de la d'Odontologia, n'hi ha de Medicina, Infermeria i Podologia. Aquest grau consta de 300 crèdits distribuïts en 5 cursos de dos semestres cadascun i s'ofereix a 120 estudiants.

La UFR d'Odontologia ofereix també 51 títols de postgrau, entre els quals màsters i diplomes de postgrau, d'1 a 195 crèdits i d'1 a 4 anys de durada depenent del curs, que realitzen formació teòrica i pràctica i són en la gran majoria de tipus presencial, tot i que una petita quantitat són semi presencials.

Malgrat que els dos primers cursos de grau participen de la docència els departaments de Patologia i Terapèutica Experimental, de Ciències Fisiològiques, de Ciències Clíniques, de Bioquímica i Biomedicina Molecular i de Nutrició, Ciències de l'Alimentació i Gastronomia, en algunes assignatures de primer i segon i en la totalitat de les assignatures de tercer, quart i cinquè curs la docència està al càrrec del Departament d'Odontostomatologia. Aquest departament està format per 3 catedràtics, 14 titulars, 6 agregats, 1 professor lector i 133 professors associats, a més de 40 persones externes que, en gran part, fan les mateixes tasques que els professors associats. La docència a les pràctiques, de gran importància en el grau i els màsters, recau sobre aquests professors associats.

1.2. Naturalesa i necessitats generals de la docència: teòrica, aplicada...

El Grau d'Odontologia dona accés a un únic perfil professional, l'odontòleg/a, que l'exercirà bé a l'assistència pública o privada, treballant per compte propi o d'altri, i també, molt més minoritàriament, pot dedicar-se a la docència, a la recerca o a la gestió. Donada aquesta característica d'estudi professionalitzant, les pràctiques, ja sigui de laboratori, de simulació clínica o bé clíniques sobre pacients reals, tenen una gran importància: són presencials, de realització obligatòria i comporten prop de 2.200 hores, aproximadament un 30% del total d'hores de docència del grau. La mateixa facultat no seria possible sense l'existència de l'Hospital Odontològic de la UB (HOUB), situat en un edifici proper del mateix campus, on els alumnes de tercer, quart i cinquè curs realitzen les pràctiques clíniques i on es duu a terme l'activitat pràctica clínica dels alumnes de màster i postgrau.

Les pràctiques clíniques es fan doncs en un entorn idèntic al de la clínica odontològica professional i, evidentment, requereixen de contacte íntim, molt proper, amb la cavitat oral del pacient. Es fan per parelles d'estudiants, essent l'un el que realitza pròpiament el tractament i l'altre qui l'assisteix.

Les pràctiques de laboratori i pràctiques preclíniques es fan als laboratoris de la UFR en grups reduïts. Tot i que en la seva majoria utilitzen material no contaminat biològicament, sovint requereixen de la realització de maniobres exploratòries i diagnòstiques entre els mateixos estudiants.

Les classes teòriques i seminaris es realitzen a les aules de l'aulari del Campus de Bellvitge.

El curs 2018-2019 s'havia incorporat una prova ACOE d'avaluació de competències clíniques que es va celebrar a l'HOUB en una sola jornada per als 88 estudiants de cinquè curs, similar a les proves que es fan als estudis de Medicina. La prova ACOE va néixer fruit del treball de dos anys del grup d'innovació sobre simulació avaluadora del projecte RIMDA al Campus de Bellvitge i va implicar la mobilització de deganat, cap de departament, professorat, personal d'administració i serveis, de l'HOUB, de logística i auxiliar i pacients simulats.

1.3. Principals problemes o situacions de tensió detectats en relació amb la docència realitzada

Els diversos problemes en la docència i avaluació durant l'estat d'alarma del curs 2019-2020 van ser els següents:

Impossibilitat de dur a terme les activitats descrites al pla docent de cada assignatura: les activitats docents programades abans de l'estat d'alarma de les assignatures que es feien el segon semestre del curs contemplaven, majoritàriament, un 30% de formació teòrica de tipus presencial i un altre 30% de formació pràctica de tipus presencial i de caràcter obligatori. L'avaluació continuada de les pràctiques i seminaris i l'avaluació final tampoc es va poder fer tal i com estava previst des del moment de l'entrada en vigor de l'estat d'alarma.

Impossibilitat de realitzar les pràctiques clíniques i de laboratori: totes les pràctiques clíniques, preclíniques i de laboratori van quedar suspeses per l'estat d'alarma.

Impossibilitat d'assistir a classe: ni alumnat ni professorat no podien assistir a la facultat.

Impossibilitat de realitzar activitats d'avaluació de manera presencial: l'avaluació continuada de les diverses assignatures estava contemplada de forma presencial, bàsicament a través d'exàmens tipus test de resposta múltiple escrits i també de l'avaluació del treball dels estudiants a pràctiques a través de rúbriques o de l'observació del professor. Aquestes activitats, com també la prova ACOE, van quedar suspeses per l'estat d'alarma.

Limitació de l'aforament a l'HOUB: l'Hospital Odontològic va tancar les portes durant les primeres setmanes. Després d'elaborar un pla d'acció per a la desescalada i el retorn gradual a l'activitat clínica, es permet l'ocupació d'un 30% de les instal·lacions.

Adaptació de nous protocols de prevenció i desinfecció a l'HOUB: amb l'apertura gradual, s'instauren novetats pel que fa a la prevenció, higiene i desinfecció dels boxes odontològics i del tractament amb el pacient, on professors i alumnes fan la seva tasca.

Tancament del campus i posterior reobertura i limitació d'aforament: els espais de l'aulari, per sort amplis i ben ventilats, limiten l'aforament i apliquen mesures de prevenció. La biblioteca primer tanca, després en controla l'accés.

Alumnes o professors confinats en quarantena: alguns alumnes i professors han de romandre a casa en quarantena, han patit la malaltia o altres problemes mèdics.

Professorat associat mèdic hospitalari que no podia complir amb l'horari de classe: alguns professors són també metges a l'hospital de Bellvitge i no poden connectar-se de manera sincrònica a les activitats online quan aquestes mantenen el mateix horari que de forma presencial, donat que la seva dedicació a l'hospital ha canviat.

Manca de connectivitat d'alumnes i professors a casa seva i problemes amb els equips informàtics: alguns professors i estudiants no disposen de les condicions tècniques necessàries per a seguir la docència en línia.

Dificultats de tipus personal i/o familiar per poder seguir la docència en línia des de casa: encara que el 80% dels professors que van respondre l'enquesta (d'un total de 23) manifestaven que tenien capacitat per concentrar-se i dedicar-se a la docència en línia des de casa, afloren també alguns casos d'estudiants i professors que tenien dificultats per compaginar els problemes laborals i personals derivats de la pandèmia amb l'adaptació de les classes.

Manca de formació de docència online: a banda de molt poques excepcions, el professorat no s'havia format en docència online, donat el caràcter presencial de les activitats de formació a Odontologia.

Manca de formació per utilitzar el Campus Virtual: el Campus Virtual era utilitzat per penjar els avisos i les qualificacions preferentment. Poques assignatures el feien servir per penjar continguts o activitats d'aprenentatge i menys encara per avaluar.

Alt índex de frau a les proves d'avaluació online: en no permetre l'ús de la càmera per enregistrar els alumnes, els professors sospiten que els alumnes poden realitzar l'examen en línia conjuntament entre ells, parlant per telèfon, i contestar les preguntes poden mirar els apunts.

Dificultats amb els treballs de final de grau: tot i que en la majoria de casos les tutories i els treballs es van dur a terme en línia, així com les presentacions, alguns alumnes van haver de canviar de tema per impossibilitat de seguir amb el que tenien previst.

Manca d'interacció amb l'alumnat en les classes online sense la càmera connectada: els professors refereixen aquest fet com un gran inconvenient de la formació a distància, donat que es perd el contacte amb l'alumnat. Per altra banda, es reconeix que els missatges entre docents i estudiants per correu electrònic o mitjançant el Campus Virtual han sigut freqüents i que això va millorar en part la relació.

Sensacions negatives del professorat associat: algunes de les apreciacions negatives dels professors associats són les dificultats a l'hora de controlar del temps dedicat als estudiants (la comunicació amb els estudiants podia ser a qualsevol hora del dia i la nit fins i tot), saber-se no prou format en docència en línia, treball en equips on uns professors han fet molta més feina que d'altres, tenir molta més feina i no estar reconeguda ni remunerada aquesta, saber que els alumnes necessiten una formació pràctica que és impossible donar en línia.

CURS 2020-2021

Dificultat dels alumnes que assisteixen presencialment a pràctiques per a connectar-se a les classes online síncrones: una vegada es poden fer pràctiques però no encara classes presencials, apareix el problema que els alumnes que venen a la facultat per realitzar les pràctiques clíniques no poden connectar-se per fer classe un cop realitzades aquestes fins que arriben a casa seva, ja que el Campus no ofereix espais per poder fer aquesta funció donades les condicions sanitàries. Per aquest motiu, els estudiants demanen que les classes no siguin síncrones, però no tots els professors estan d'acord a gravar-se i deixar penjada una classe enregistrada, per problemes amb la propietat intel·lectual.

2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent

2.1. Principals mesures normatives preses pel deganat o caps d'estudis per adaptar-se

El fet de suspendre la docència presencial corresponent al segon quadrimestre fins a la finalització del curs, segons la resolució del Rector de la UB a principis del mes d'abril del 2020, va obligar a adaptar la planificació de la docència presencial a la modalitat de docència en línia i en conseqüència va implicar la modificació d'alguns dels apartats del pla docent de les assignatures. La descripció d'aquests canvis es va recollir en una addenda al final dels plans docents originals.

Les variacions pel que fa al contingut teòric van ser molt poques i es basaven en posposar la matèria que no era possible facilitar als estudiants fins el curs vinent, on s'esperava poder-ho fer una vegada milloressin les condicions sanitàries. La metodologia emprada a les classes i a l'avaluació passava de ser presencial a ser a distància.

Aquesta solució, que va ser mínima en els continguts, va ser una de les més utilitzades a les pràctiques, ja siguin de laboratori o clíniques, donada la impossibilitat d'adquirir les habilitats i aptituds necessàries per a les competències amb pràctiques online. En el cas de les pràctiques de les -poques- assignatures anuals, es van avaluar perquè els alumnes havien fet més del 50% del total d'hores. Les assignatures semestrals, la gran majoria, van adaptar-se a fer seminaris en línia sobre casos problemes, presentacions de casos clínics i ampliacions del temari. Quan era possible, es facilitaven fotos i plantilles a través del campus virtual i els alumnes realitzaven els exercicis proposats, essent corregits i rebent un feedback individual després. Tanmateix aquesta situació només es podia fer en el cas que el material necessari fos d'aquest tipus.

Una altra adaptació es va prendre quan, a partir del mes de juny, va començar l'activitat a l'HOUB. L'hospital obria adaptat a les noves circumstàncies i amb l'aforament reduït, cosa que no permetia a tots els alumnes realitzar totes les pràctiques clíniques. En aquell cas es va acordar donar pas als alumnes de màster, donat que tots ells ja eren odontòlegs titulats i s'esperava d'ells que poguessin adaptar-se millor a les noves mesures de seguretat. El mes de juliol van incorporar-se a fer pràctiques a l'HOUB 20 alumnes voluntaris de cinquè curs, que van poder fer 3 sessions de pràctiques clíniques, 12 hores en total. Això va representar que, en el període en el qual el Rectorat va permetre la represa de les pràctiques clíniques, els alumnes de grau fessin un 2% de les pràctiques que es feien abans de la pandèmia. Malgrat aquest percentatge és molt baix, l'escola d'Odontologia de la UB va ser la única en reprendre les pràctiques clíniques per al grau de totes les de la conferència de Degans.

Pel que fa als TFG, la majoria de treballs es van tutoritzar de manera no presencial. La seva presentació oral i defensa es van organitzar a través del Campus Virtual gràcies al treball que van fer els coordinadors del TFG. Es van configurar les qualificacions amb rúbriques, es van estructurar les 22 sessions online i es va formar als més de 60 professors que participaven de l'avaluació de la memòria i de la presentació oral.

2.2. Docència realitzada i pràctica docent: compartida, individual, mixta. Eines que més han ajudat a la docència en línia

Dels docents que van respondre l'enquesta, 20 tenien docència aquell segon semestre i d'aquests, dues tercers parts associats, 11 la feien compartida totalment o en bona part (cal esmentar aquí que els grups de pràctiques tenen més d'un professor per grup).

L'eina que més fa servir la majoria de docents que van contestat l'enquesta, 12 de 20, és la classe sincrònica. Per fer-la van fer servir diversos programes tipus *Zoom*, *Skype empresarial*, *Face Time* i, el més emprat, *Blackboard Collaborate*. Aquestes aplicacions han permès tant compartir les classes amb els alumnes com fer reunions de professors i prendre decisions en equip.

Quan es pregunta sobre les eines que més han ajudat, tots els participants esmenten el Campus Virtual, preferentment amb el *Blackboard Collaborate*, però també amb les tasques i les seves possibilitats per ser corregides amb comentaris individualitzats i sobre el mateix treball dels alumnes; els fòrums, tot i no ser gaire utilitzats pels estudiants com es comentarà més endavant; els qüestionaris, tant d'autoavaluació per saber si s'ha entès o no una explicació concreta com d'avaluació de l'assignatura, amb preguntes de tipus opció múltiple incorporant fotografies i esquemes; i per penjar diversos continguts com ara presentacions de diapositives, textos o vídeos. L'ús del Campus Virtual ha evolucionat molt:

"Primer coneixia poc el campus, però en pocs dies crec que vam aprendre tots els professors de la meva assignatura força bé."

"Totes les eines del Campus Virtual són realment valuoses."

"El Campus Virtual, en general, m'ha ajudat moltíssim (collaborates, tasques, fòrum...)."

També la missatgeria instantània en línia, com els grups de *whatsapp* entre els professors, ha servit per compartir experiències docents, exposar inquietuds i anar solucionant problemes.

Cal destacar també la gran ajuda per part dels companys i companyes del CRAI a l'hora de fer les classes i les proves en línia.

2.3. Context personal de realització de la docència i resultats

Els professors van substituir l'aula i el treball a la facultat pel treball a casa amb l'ordinador. Sovint amb persones al seu càrrec, amb horaris no estipulats i amb mancances d'equips informàtics i de connectivitat:

"En un principi vaig tenir el problema de les terminals existents en el meu domicili: de sobte teníem necessitat d'un ordinador disponible a totes hores, per cada membre de la família, i ens vam solapar en algun moment, dificultant les tasques del que es va quedar sense ordinador, així com la dificultat de trobar una ubicació tranquil·la per poder fer les classes. De tensió, amb relació amb el que he explicat abans, recordo un dia que vaig demanar als alumnes que canviessin el dia de la connexió en directe perquè el meu fill necessitava el meu ordinador, que compartíem, i es van negar, així doncs el meu fill es va quedar sense classe.

La universitat hauria de finançar terminals per als professors i donar facilitats per aconseguir-les, ja que és un material que substitueix les instal·lacions del campus, i ha sigut essencial per poder continuar amb la feina nostra, i ha hagut de córrer a cost del professor: La solució ha sigut que jo compri un altre

ordinador. Trobo que des de la Universitat se'ns hauria de fer un ingrés extra en la nostra nòmina per comprar un ordinador per professor.”

“Alhora, fer-nos càrrec d'ajudar als fills amb la docència online de l'escola, a vegades, aclaparadora.”

Alguns professors manifesten haver adquirit personalment recursos informàtics per millorar la seva docència, com aquests casos:

“Els alumnes no es connecten la càmera i realment no saps si estan atents a la classe, tot i que hem buscat la manera que contestin preguntes en temps real a través d'aplicacions com Poll Everywhere o Slice, que fins i tot pots fer concursos de respostes encertades, que tot sigui dit, he hagut de comprar personalment. “

També cal tenir present situacions de manca de cobertura o mala connexió, que dificulten la comunicació amb els alumnes, de vegades en situacions més crítiques com preguntes en directe tipus un examen oral.

A més a més, la immediatesa de la situació va generar estrès entre el professorat: la pandèmia no estava programada i ningú estava preparat per afrontar-la. Els professors, degut al seu compromís amb l'alumnat i amb els objectius de les assignatures, van anar adaptant-se a la situació sobre la marxa:

“M'he trobat, de sobte, amb què no teníem un estoc d'eines multimèdia per aprofitar per a les classes i, sobretot, la temporada que vam estar tancats a casa, no sabíem d'on treure-les.”

“Em va generar tensió haver de fer classes i preparar pràctiques online de cop i volta. D'un dia a l'altre la situació va canviar completament i em va generar cert estrès. Parlar, de cop i volta, a 80 persones a qui no veus es fa estrany (...). El no control de les eines al 100% genera por i nerviosisme abans de fer la connexió o la trobada amb els alumnes”

També s'han manifestat dificultats dels alumnes per seguir les classes des de casa seva:

“I no ha estat un problema de que com a professora no volgués fer sessions telemàtiques en petits grups, si no que els alumnes no volien o no podien seguir els horaris regulars de dedicació acadèmica (a pesar de estar en la majoria dels casos matriculats a dedicació completa.”

Pel que fa a resultats, amb un total de 20 professors amb docència el segon semestre que van contestar l'enquesta, s'afirma que s'ha pogut realitzar menys de la meitat (46%) de la docència prevista inicialment en els plans docents, perquè els continguts no eren aptes per la docència online.

Per altra banda, en quant al rendiment de les assignatures del segon semestre del curs 20219-2020, de tots els alumnes presentats en van aprovar més del 95% en totes les assignatures excepte dues, on la taxa d'aprovat va ser del 90%. No es va produir cap reclamació.

3. Noves necessitats i problemes detectats

3.1. Necessitats formatives derivades de la docència en línia: didàctica, tècnica, ambdues.

Didàctica

És una necessitat el reconèixer que la formació online no és gravar-se i que els alumnes et vegin a través d'una pantalla:

“No és el mateix donar una classe que parlar davant d'un ordinador. Una classe presencial no es transforma en una classe online parlant amb l'ordinador. L'ensenyança online requereix fer petites estacions que l'estudiant que està a l'altre costat ha d'anar solucionant. Si no ho fas d'aquesta manera no saps en quin moment ha desconnectat i està totalment fent una altra cosa.”

Cal doncs formar-se en educació a distància per saber mantenir l'atenció de l'alumne des de casa.

També és una necessitat destacada el saber avaluar en línia:

“Preparar i portar a terme l'examen online va ser una tasca força difícil.”

Davant de la manca de sentit de fer un examen memorístic en línia, on els estudiants podien comunicar-se entre ells i fer-ho consultant els apunts, els professors van adaptar les preguntes d'elecció múltiple aplicant-les a casos clínics:

“Poder una de les coses que més m'ha costat és l'examen virtual, la por a que els alumnes “copiessin” o “fessin trampes”. Però, en general, s'ha suplert bé fent preguntes aleatòries sobre casos clínics.”

Una altra de les necessitats formatives és adaptar els continguts a la formació online: com adaptar les pràctiques de laboratori, destriar què podia fer-se des de casa, amb quin material, preparar els continguts al campus. Tanmateix, només en una situació de màxima gravetat com la viscuda es prefereix fer activitats d'aquest tipus des de casa i no presencialment, donat que els recursos són molt limitats. El que sí que s'ha seguit treballant i es valora positivament és preparar casos clínics a distància i, en aquest cas, caldria aprendre la manera més adient de fer-ho.

“En un primer moment difícil la transformació dels continguts docents bàsicament presencials a no presencials. El que estava preparat per discutir i aprofundir en un seminari, es va convertir en tasques individuals que referien un retorn individual que requeria molt més temps de dedicació.”

I fa falta també un aprenentatge de l'alumnat: els alumnes tampoc estan acostumats a fer servir els fòrums del Campus Virtual, els fa vergonya, és com preguntar a mà alçada a la classe, no els agrada que el seu dubte quedi visible per a tots els companys. Prefereixen comunicar-se amb el professor de manera privada, per missatges privats o per correu electrònic. I el professor ha caigut a la trampa, ha respost els dubtes de manera també privada, que de vegades apareixien a hores intempestives i també es responien fora d'horari, allargant així la jornada laboral.

Tampoc estaven avesats a les classes online amb el fòrum, donat que el van fer servir més per a comentaris entre ells que no per a fer preguntes al professor:

“No tinc molt clar que els alumnes facin servir les eines (com el *BBCollaborate*) com toca perquè a vegades parlen com si estiguessin en un xat de *whatsapp* amb amics (queixant-se de que l'examen era difícil, que hi havia poc temps), sense tenir cap mena de respecte. En aquest sentit, els hi vaig cridar l'atenció i després ja el feien servir de manera més adequada.”

Tècnica

Una de les dificultats tècniques és el garantir la propietat intel·lectual dels continguts penjats al Campus Virtual, donat que alguns professors no volen fer classes asincròniques o deixar-les gravades precisament per aquest tema, i aquest fet dificulta que els alumnes puguin veure-les amb posterioritat, cosa que a la vegada és un dels avantatges de la formació online.

La gran majoria de professors troben molt a faltar el contacte visual amb els alumnes, perquè això els ajuda a saber si estan atents i si comprenen les explicacions. Millorar el contacte amb els estudiants en classes no presencials i també a les avaluacions seria una millora important.

Els professors també demanen més mesures per evitar frau en les avaluacions sumatives a distància, millorar la gravació de les classes en línia (tenir millors condicions de llum, so...) i dominar el llibre de qualificacions del Campus Virtual per adaptar les marques assolides pels alumnes.

3.2. Valoració general de la docència en línia a la facultat

Aspectes positius

Incorporar la preparació del cas des de casa, a l'estil de l'aula inversa:

“Hi ha sobretot un punt fort (segons la meua experiència): poder analitzar en detall els casos clínics, primer els alumnes treballen el cas i després, en sessió virtual, s'analitzen els resultats. Trobo que els alumnes treballen molt més la pràctica que quan era tot presencial, ja que sovint venien sense preparar-se res i anaven sobre la marxa.”

Una opinió similar, però des del punt de vista del curs 2020-2021, on s'han pogut fer pràctiques clíniques parcialment:

“Mi impresión personal es que los alumnos han ganado más conocimientos en cuanto a planificación de casos clínicos sin perder demasiadas oportunidades de practicar sobre pacientes, salvo casos concretos. Antes pasaban más tiempo en clínica, pero con agendas semillenas. Yo pienso que ahora aprovechamos más el tiempo, pero la organización es más compleja”.

“El poder preparar més les sessions amb power point; comentar i discutir millor els casos clínics que els alumnes tenen a l'Hospital Odontològic”.

D'una manera semblant, complementant la presencialitat:

“La formació en línia pot suposar un complement important a la formació presencial, per exemple a l'hora de fer grups reduïts per treballar determinats temes en particular. Crec que pot ser enriquidor si es combina amb la presencialitat.”

També afegeixen la idea que les tecnologies que permeten la no presencialitat són de molta utilitat per a fer reunions puntuals o bé de tipus mixt en moments determinats.

Oportunitat per provar i incorporar noves metodologies d'ensenyament:

“Ha sigut una experiència excel·lent. Hem tingut l'oportunitat de conèixer i aplicar noves eines d'innovació docent, nous recursos interactius, molt interessant, fins i tot divertit, hem fet coses magnífiques.”

El treball en equip dels professors:

“L'equip de professors i el seu compromís en complir amb la seva tasca tot i el canvi d'escenari.”

Tot i que la manca de contacte amb l'alumnat és un punt feble destacat, es ressalta que a les classes sincròniques en línia l'ús del xat durant la classe afavoreix la participació dels estudiants:

“El fet de poder fer preguntes al xat penso que anima a més alumnes a preguntar dubtes i qüestionar les explicacions rebudes. Segurament en una classe presencial no se'n fan tantes, de preguntes”.

Alguns professors manifesten com punt positiu la comoditat d'evitar els desplaçaments a la facultat.

Aspectes negatius

Manca de tracte personal amb els alumnes:

“La manca de tracte personal fa que conegui menys a l'alumne que de manera presencial”.

“La docència teòrica l'hem hagut que fer d'una altra manera, he hagut de dir classes davant d'un ordinador. A l'altre costat de la càmera hi havia “*gent connectada*”, però no saps quin grau d'atenció està tenint.”

“Mancança de contacte físic-visual amb l'alumnat (...). Sobretot, el distanciament i la capacitat d'interactuar”.

“La principal pega que le veo a la docencia on-line es la falta de interacción con los alumnos, que no sabes si están atendiendo las explicaciones o haciendo sus tareas domésticas. Los alumnos no dan muestras de interés por participar.”

L'avaluació sumativa en línia, sense càmeres que permetin veure els alumnes, forçada per les circumstàncies de la pandèmia, és un punt feble de la formació a distància. La més que provable realització dels exàmens en grup per part dels alumnes o possibles suplantacions a l'hora de respondre les preguntes plantejades són els dos inconvenients més destacats.

“En mi experiencia, la evaluación on-line acreditativa no debería ser una opción si no hay herramientas que permitan asegurar el correcto comportamiento de los alumnos, en cuanto ha sido posible la suplantación y la contestación de exámenes en grupo; de lo primero tengo sospechas, de lo segundo tengo certeza porque los propios alumnos me lo han contado.

Este curso académico hemos comprado 130 licencias para un programa que permite realizar las prácticas online. Y nos hemos encontrado con el mismo problema: falta de ética por parte de los alumnos, que elaboran los informes de cada práctica usando copy&paste. No lo volveremos a comprar.”

“La sensació és que els alumnes preguntaven molt menys que en les classes presencials. En canvi, treien més bones notes cosa que suposem que és culpa que es passaven les respostes entre ells (cosa que si estan fent el qüestionari a classe és més difícil que facin perquè el professor està a la classe).”

Increment del temps de dedicació sense estar valorat: dels 20 professors amb docència que han contestat l'enquesta, 16 opinen que la docència en línia comporta més temps de dedicació en relació amb la presencial.

“El pitjor de tot és que això ha representat al menys, quadruplicar el temps de dedicació i no està agraït, ens haurien de compensar les hores econòmicament o donar algun reconeixement.”

“També hem treballat, els professors, moltes més hores, preparant temes per donar les explicacions, que en directe i presencialment s'entén millor que veient només un quadret de la cara del professor [...]. També hem fet molt temps dedicat a les correccions individuals.”

“Preparar una classe o un exercici online requereix molta feina.”

També, en quant a la formació del professorat, cal destacar que les activitats que s'oferien s'omplien massa aviat:

“He trobat a faltar formació ràpida, propera, àgil i entenedora de la institució per atendre les necessitats sobrevingudes a nivell tecnològic per fer docència online. Els manuals a la intranet són molt poc pràctics, farragosos i gens intuïtius. Hem hagut de recórrer a fonts no oficials per poder superar els primers obstacles, fet que a d'altres institucions no ha passat.”

“Va arribar massa tard el suport al professor per fer docència i avaluació online.”

4. Discussió i conclusions

La valoració global de l'experiència d'educació online per part dels 23 professors que van respondre l'enquesta va ser d'un 6,4 sobre 10.

La formació i l'avaluació, tant en el grau d'Odontologia com en els diversos post-graus, té un altíssim component pràctic que no pot assolir-se mitjanant la formació online. Tanmateix, diversos aspectes de l'educació a distància poden adaptar-se i complementar la formació presencial i aquest període forçat per l'estat d'alarma ha estat una oportunitat per descobrir-los i posar-los obligatòriament en pràctica. Preparar els continguts o els casos clínics prèviament a la trobada presencial, la pràctica de laboratori o bé a la clínica odontològica, amb una metodologia similar a de l'aula inversa, és un punt positiu destacat pels professors. En aquest sentit, l'ús i el domini del Campus Virtual, amb presentacions dels professors, activitats que poden ser avaluades i comentades pel docent oferint feedback als estudiants i qüestionaris d'autoavaluació són considerats de gran ajuda.

Un punt important que els professors deixen palès és la dificultat de mantenir l'atenció dels estudiants en una classe online. En aquest sentit cal conscienciar els docents que la classe a distància no pot ser la mateixa que la classe magistral presencial. Si volem que els estudiants mantinguin l'atenció a la pantalla durant un període de temps, caldrà incorporar mecanismes interactius, vídeos curts, qüestionaris amb valor a la nota final, oferir feedback... Cal formar els docents en aquests aspectes per poder aprofitar la formació a distància i no considerar-la una eina no vàlida.

L'avaluació sumativa en línia no està acceptada pels docents per l'alta sospita de frau en els exàmens.

Cal tenir molt present que moltes llars no van tenir les condicions tècniques (ordinadors, connectivitat) i ambientals (persones al càrrec, espai tranquil i condicionat) per poder desenvolupar les tasques que requeria l'educació en línia.

Els professors demanen també un reconeixement a l'alta dedicació i recursos que van haver d'emprar durant l'estat d'alarma.

FACULTAT DE PSICOLOGIA**Dra. Georgina Guilera Ferré****1. Docència a la Facultat de Psicologia**

Durant el curs 2019-2020, la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona ha ofert un títol de grau i sis màsters oficials, les principals característiques dels quals es presenten a la Taula 11. A aquesta oferta formativa cal afegir-hi tres màsters oficials coordinats per altres universitats -a saber, el Màster Erasmus Mundus de Psicologia del Treball, de les Organitzacions i dels Recursos Humans (WOP-P) coordinat per Universitat de València Estudi General, el Màster de Psicogerontologia coordinat per la Universidad Santiago de Compostela, i el Màster de Seguretat i Salut en el Treball: Prevenció de Riscos Laborals (MISST:PRL) coordinat per la Universitat Politècnica de Catalunya- i el màsters i postgraus propis de la universitat.

Taula 11

Titulacions de la Facultat de Psicologia durant el curs acadèmic 2019-2020.

Titulació	Nivell	Nombre de crèdits ECTS	Nombre d'estudiants de nou accés	Nombre total d'estudiants
Psicologia	Grau	240	468	2.099
Gestió i Desenvolupament de Persones i Equips en les Organitzacions (MUGDO)	Màster	60	25	28
Intervenció Psicosocial (MIPS)*	Màster	90	24	44
Mediació en Conflictes (MOMED)	Màster	60	25	31
Psicologia de l'Educació (MIPE)*	Màster	90	37	65
Psicologia General Sanitària (MUPGS)	Màster	90	74	146
Recerca en Comportament i Cognició (MURCC)	Màster	60	24	29

Font: Espai VSMA de la Universitat de Barcelona (<https://www.ub.edu/indicadorsVSMA/centres.php>)
 Nota: *Màsters interuniversitaris coordinats per la Universitat de Barcelona

Els plans d'estudis d'aquestes titulacions integren assignatures dissenyades per ser impartides amb una docència en modalitat presencial, on es combinen continguts teòrics o teoricopràctics amb activitats pràctiques (per exemple, exercicis pràctics, pràctiques amb documents, pràctiques clíniques, pràctiques de laboratori, pràctiques de problemes, pràctiques d'ordinadors, pràctiques externes, pràctiques orals comunicatives, seminaris, sortides de camp, o tutorització per grups) (Font: pàgina web de la Facultat de Psicologia i pàgines webs dels màsters).

Als poc més de 2.500 alumnes matriculats al conjunt de les titulacions durant el curs 2019-2020¹, cal afegir-hi les prop de 360 persones que treballen a la facultat entre el personal docent i investigador (PDI) i el personal d'administració i serveis (PAS). En aquest sentit, és considerable el volum de persones que es van veure afectades per la suspensió de les activitats acadèmiques presencials a la Universitat de Barcelona a partir del dia 13 de març de 2020.

De forma sobtada i dràstica, tant l'alumnat com el PDI i el PAS van haver d'adaptar-se a un sistema no presencial, el qual va implicar traslladar a la virtualitat la docència i les tasques de gestió que es trobaven en curs en el moment que es va decretar l'estat d'alarma i l'inici del confinament domiciliari. En el comunicat institucional emès el dia 12 de març de 2020 s'instava a tota la comunitat universitària a actuar amb responsabilitat i compromís amb el servei públic de l'educació superior (veure Figura 26).

Figura 26

Fragment del comunicat institucional de la Universitat de Barcelona del dia 12 de març de 2020 (https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/2020/03/021.html).

Els membres del PDI i del PAS de la Universitat de Barcelona continuaran prestant els seus serveis, llevat de les activitats acadèmiques presencials.

En el cas del PDI, i en relació amb la docència que té assignada, ha de procurar cercar alternatives per planificar-la temporalment en modalitat no presencial i posar a l'abast dels estudiants els recursos necessaris en el procés del seu aprenentatge, intensificant les respostes als seus dubtes i possibles consultes, a través de correus electrònics o altres vies de comunicació no presencial. En aquesta situació excepcional, cal tenir presents les possibilitats que ofereixen totes les eines relacionades amb la plataforma docent del Campus Virtual UB i del Servei d'Atenció als Usuaris del CRAI.

En el cas del PAS, l'obligació de prestar serveis inclou el personal que estigui adscrit a unitats que es tanquin al públic.

Davant d'una situació excepcional i d'incertesa com aquesta, fem una crida a la responsabilitat i el compromís de tota la comunitat universitària UB amb el servei públic de l'educació superior.

Tot i que institucionalment es van endegar mecanismes de mitigació de l'impacte sobtat de la nova situació, part del professorat de la Facultat de Psicologia va experimentar certes dificultats per complir amb les instàncies del comunicat de la Universitat de Barcelona. Els resultats de l'enquesta realitzada per l'IDP-ICE durant el mes de juliol de 2020, basats en dades de 51 professors i professores de la Facultat de Psicologia ($n = 47$, 92,2% amb docència assignada al segon semestre), indiquen que la valoració global del professorat sobre l'experiència de la docència en línia durant el confinament i l'estat d'alarma va obtenir, en una escala del 0 (*molt dolenta*) al 10 (*molt bona*), una puntuació mitjana de 6,2 ($DT = 2,3$; $Md = 7$; rang: 0 - 10). Per tal d'aprofundir en els motius subjacents a aquesta valoració global, els propers apartats d'aquest informe pretenen mostrar com el col·lectiu de professorat de la Facultat de Psicologia va fer front a la docència virtual, quins van ser els principals problemes o situacions de tensió detectats quant a la docència realitzada, i quina és la valoració que en van fer atenent als aspectes positius i als negatius.

¹ Es comptabilitzen el grau i els 9 màsters.

2. L'adaptació a la docència no presencial

Immediatament després de que es suspengués l'activitat presencial, i atenent a les orientacions enviades a tot el professorat el dia 12 de març sobre docència i avaluació davant la suspensió temporal de les activitats acadèmiques presencials com a conseqüència de la situació i evolució del coronavirus (COVID-19), el professorat de la facultat va poder iniciar la seva docència en modalitat síncrona a través de l'eina *Skype Empresarial*, de la qual la Universitat de Barcelona disposava de llicència dins del paquet *Office 365*. Pocs dies després, concretament el dia 24 de març del 2020^{2,3}, la institució va posar a disposició del professorat dos nous recursos per tal de facilitar la docència en línia, dos recursos que s'afegien al catàleg ja existent de la pròpia universitat. D'una banda, el *BB Collaborate*, una eina integrada al Campus Virtual que, a diferència d'altres aplicacions, permet fer videoconferències amb grups nombrosos d'alumnes, sense necessitat de descarregar cap programari, i que possibilita diverses funcionalitats com ara compartir fitxers, utilitzar una pissarra electrònica, disposar de missatgeria instantània a través d'un xat o gravar la sessió. D'altra banda, per tal de facilitar el treball des de casa de l'alumnat i el professorat, la Universitat de Barcelona va proporcionar accés a alguns dels programes informàtics que habitualment es troben instal·lats a les aules d'ordinadors de la facultat. A més a més, el rectorat va convocar el programa d'ajuts CONNECTA UB⁴ per garantir la connectivitat a Internet i l'ús temporal d'ordinadors portàtils als estudiants amb dificultats econòmiques. A mesura que van anar transcorrent els següents dies, els recursos i les eines que la Universitat de Barcelona va oferir al professorat, principalment a través del CRAI, l'IDP-ICE i el vicerectorat de docència, van incrementar-se pel que fa a la diversitat tant de continguts (per exemple, avaluació en línia, configuració de qüestionaris al Campus Virtual, ús i configuració del *BB Collaborate* i l'*Skype Empresarial*, entre d'altres) com de format (pàgines web, presentacions de diapositives, webinars, entre d'altres)⁵.

Al seu torn, la Facultat de Psicologia, davant la situació d'incertesa i excepcionalitat, va actuar fonamentalment a cinc nivells: a) canalitzant la informació principalment entre el rectorat, però també provinent d'altres institucions externes a la universitat (per exemple, la Asociación de Psicología Ambiental o el Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya), i el col·lectiu universitari de la facultat; b) atenent de forma personalitzada les demandes de l'alumnat i el professorat a través de les coordinacions de les diferents titulacions; c) reforçant el paper de les direccions de departament i les coordinacions d'assignatura per procurar cercar alternatives per planificar la docència en modalitat no presencial i posar a l'abast dels estudiants els recursos necessaris en el procés del seu aprenentatge; d) creant, d'una banda, un Grup de Treball⁶ amb les funcions de presa de decisions sobre com enfocar

² *BB Collaborate*: <https://www.ub.edu/portal/web/psicologia/detall/-/detall/bb-collaborate-nova-eina-de-videoconferencies-integrada-al-campus-virtual-ub>

³ Programari: <https://www.ub.edu/portal/web/psicologia/detall/-/detall/nou-programari-disponible-per-a-que-estudiants-i-professorat-puguin-treballar-des-de-casa>

⁴ Programa d'ajuts CONNECTA UB: <https://www.ub.edu/portal/web/psicologia/detall/-/detall/resolucio-del-rector-per-la-qual-es-fa-publica-la-convocatoria-extraordinaria-del-programa-d-ajuts-connecta-ub>

⁵ Exemples de pàgines web amb reculls de recursos docents:

<https://www.ub.edu/web/ub/ca/universitat/coronavirus/activitat-docent/index.html>,

<http://docenciacrai.ub.edu/>

<https://www.ub.edu/idp/web/ca/cursos/ub/fp2020/webinars>

⁶ Integrants: Dr. Antonio Solanas (Degà), Dr. Antonio del Cerro (Vicedegà d'Organització i Relacions Externes), Dr. David Gallardo (Vicedegà de Recerca i Innovació), Dra. Marta Ferrer (Secretària Acadèmica), Dra. Maribel Peró (Vicedegana d'Afers Acadèmics i Estudiants), Dra. Maria Jayme (Cap d'Estudis del Grau en Psicologia), Dra. Immaculada Armadans (Coordinadora del MOMED), Dra. Montserrat Yepes (Coordinadora del MUGDO), Dra.

la docència durant el període d'alarma, gestió de les informacions que arribaven des del PROCICAT i del rectorat de la Universitat de Barcelona, i programació de la docència del curs 2020-2021, i, d'altra banda, un Grup de Desconfinament⁷ encarregat d'estudiar les mesures organitzatives i tècniques necessàries per garantir el retorn a l'activitat acadèmica presencial en condicions de seguretat; i e) oferint un servei de suport de contenció psicològica, des de la Unitat de Teràpia de la Conducta, per tal de pal·liar els efectes de la pandèmia i treballar en la prevenció de problemes emocionals del col·lectiu universitari.

A més a més de conèixer les accions a nivell institucional, per tal de contextualitzar l'anàlisi de les estratègies d'adaptació del professorat al sistema no presencial i poder interpretar les necessitats detectades durant l'estat d'alarma del professorat enquestat, es creu convenient descriure breument en aquest informe les característiques del professorat amb docència assignada al llarg del segon semestre del curs 2019-2020, les principals característiques de la docència que el col·lectiu tenia encarregada durant aquest període, i els recursos personals i materials dels que disposava.

Del total d'enquestats del col·lectiu de professorat de la Facultat de Psicologia amb docència assignada durant el confinament i estat d'alarma ($n = 47$), un 66,0% foren dones i un 34,0% homes, amb una mitjana d'edat de 49,8 anys ($DT = 10,1$). La majoria es trobaven ocupant una categoria professional de professorat Agregat o titular (42,6%) o professorat Associat (29,8%), amb una mitjana d'anys d'experiència docent de 18,8 anys ($DT = 11,6$).

Pel que fa a la docència assignada durant el segon semestre, el col·lectiu de professorat va impartir, des del dia 13 de març fins a finalitzar el semestre, una mitjana de 7,9 crèdits en línia ($DT = 6,4$; $Md = 6$; rang: 0,5 - 30), excloent els crèdits relatius al Treball de Fi de Grau (TFG) i Treball de Fi de Màster (TFM). En relació a la tipologia de docència (de grau o de màster), el professorat va impartir aquests crèdits en major proporció al grau de Psicologia, o bé de forma exclusiva (46,8%) o bé de forma majoritària (25,5%) en comparació amb la docència a màster. Un 40,4% va afirmar haver realitzat tota la docència individualment, mentre que la resta del professorat va compartir la docència, en menor o major mesura, amb altres companys i companyes.

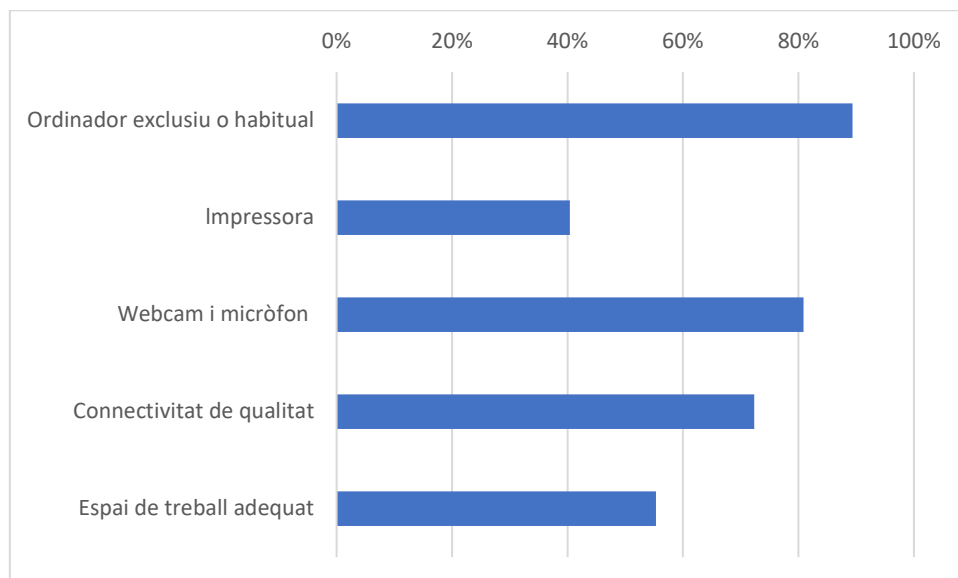
Marina Romeo (Coordinadora del WOP-P), Adela Fusté (Coordinadora del MUPGS), Dra. Anna Engel (Coordinadora del MIPE), Dr. Enric Pol (Coordinador del MIPS), Dr. Ferran Pons (Coordinador del MURCC), Dr. Ramon Ferrer (Coordinador del MISST:PRL), Dr. Feliciano Villar (Coordinador del Màster de Psicogerontologia), Dra. Mercè Martínez (Coordinadora del Treball de Fi de Grau), Dra. Elisabet Gilboy (Coordinadora del Pla d'Acció Tutorial), Dr. José Navarro (Director del Dept. de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa), Dra. Elisabet Tubau (Directora del Dept. de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació), Dr. Antonio Andrés (Director del Dept. de Psicologia Clínica i Psicobiologia), Dr. Esteve Espelt, Dr. Jordi Renom, Dr. Vicenç Quera, Dr. Adolfo Jarne, Dra. M^a Àngels Jurado, Dra. Magda Rivero (membres de la Comissió Acadèmica de la facultat que es van integrar a l'equip de treball a partir del dia 20 d'abril), Sr. David Cateura (Cap de Secretaria).

⁷ Integran: Dr. Antonio Solanas (Degà), Dr. David Gallardo (Vicedegà de Recerca i Innovació), Dra. Maribel Peró (Vicedegana d'Afers Acadèmics i Estudiants), Dra. Marta Ferrer (Secretària Acadèmica), Sra. Núria Amenós (Administradora del Campus Mundet), Dr. Jordi Alberch (Director de l'Institut de Neurocències), Dra. Elisabet Tubau (Directora del Dept. de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació), Dr. Antonio Andrés (Director del Dept. de Psicologia Clínica i Psicobiologia), Dr. José Navarro (Director del Dept. de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa), Dra. Maria Jayme (Cap d'Estudis del Grau en Psicologia), Dra. Adela Fusté (Coordinadora del MUPGS), Dr. Ferran Pons (Coordinador del MURCC), Dra. Anna Engel (Coordinadora del MIPE), Dra. Montserrat Yepes (Coordinadora del MUGDO), Dr. Enric Pol (Coordinador del MIPS), Dra. Immaculada Armadans (Coordinadora del MOMED), Dr. Feliciano Villar (Coordinador del Màster de Psicogerontologia), Dra. Marina Romeo (Coordinadora del WOP-P), Dr. Ramon Ferrer (Coordinador del MISST:PRL), Sra. Marina Romay (Secretària de la Cap d'Estudis), i Sr. Gerard Quílez (Representant dels Estudiants).

Durant el període de confinament, un 38,3% indicà que compaginava la docència amb estar ocupant un càrrec de gestió i un 38,3% afirmaren tenir una persona dependent a càrrec, totalment (21,3%) o parcial (17,0%). Quant a la capacitat logística per poder impartir la docència no presencial, la Figura 27 presenta la tipologia de recursos de què va disposar el professorat a l'inici del confinament. En conjunt, la mitjana de recursos disponibles va ser de 3,4 ($DT = 1,4$; $Md = 4$; rang: 1 - 5). En acabar la docència del segon semestre, aquesta distribució va ser molt similar. Tanmateix, alguns professors i professores van assenyalar, d'una banda, que aquests recursos logístics foren aportacions personals i que la Universitat de Barcelona no va proporcionar suport en aquest aspecte i, d'altra banda, les dificultats derivades de compartir recursos i espais amb altres persones convivents.

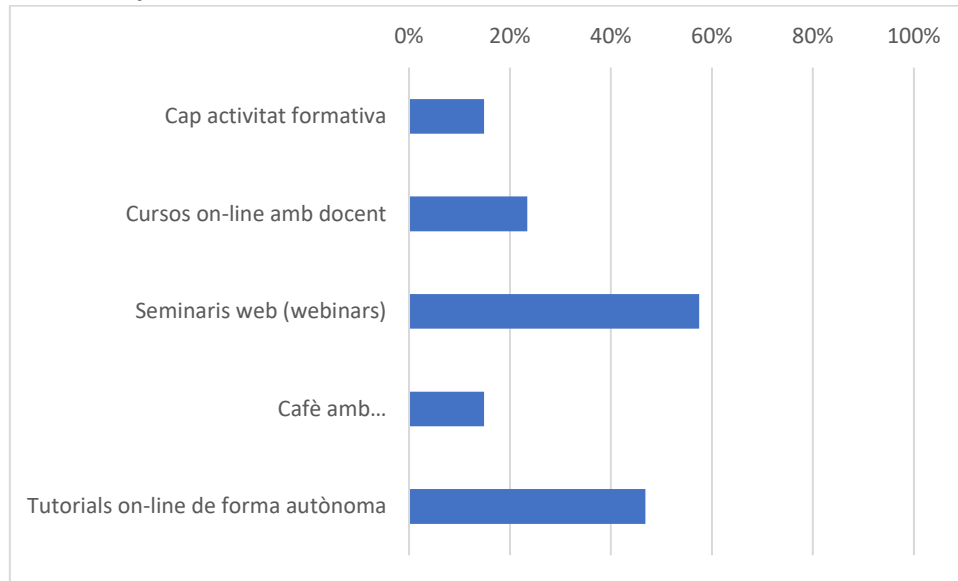
Figura 27

Recursos logístics a l'inici del confinament.

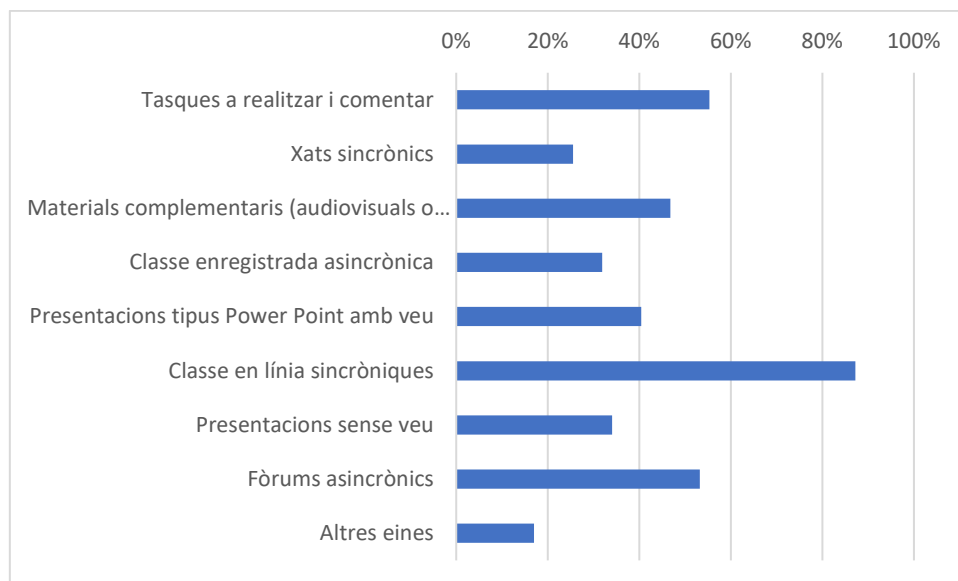


En aquest context, determinat per la situació personal i familiar, el volum i les característiques de la docència assignada i la capacitat logística del lloc de treball, el professorat va adoptar diferents estratègies d'adaptació a la docència no presencial. Les següents línies pretenen oferir una visió general de com va fer front el professorat de la Facultat de Psicologia al canvi de la docència presencial a la docència en línia i quines repercussions va suposar aquest canvi.

Quant a formació, un 83,0% del professorat va assenyalar la necessitat de rebre formació durant aquest període (veure els detalls a l'apartat 3. *Noves necessitats i problemes detectats*). Com a resposta a aquesta necessitat, bona part del professorat (85,1%) va participar en algun curs de formació, majoritàriament webinars (57,4%) i tutorials on-line treballats de forma autònoma (46,8%) (veure Figura 28). El nombre mitjà d'activitats de formació cursades per professor/a va ser de 1,4 ($DT = 0,9$; $Md = 1$, rang: 0 - 3).

Figura 28*Tipologia d'activitats formatives cursades.*

La realització de la docència en modalitat no presencial va implicar adoptar diferents estratègies per part del professorat, les quals es presenten a la Figura 29. La majoria del professorat va afirmar que l'ús de la classe en línia síncrona va ser l'estratègia que més va ajudar a realitzar la docència (87,2%), seguida del plantejament de tasques a realitzar i comentar (55,3%) i de la utilització de fòrums asincrònics (53,2%). De mitjana, el professorat va utilitzar 3,9 eines ($DT = 1,9$; $Md = 4$) durant el segon semestre, amb una rang que va oscil·lar entre 1 i 8 eines diferents, situant-se en 3 el nombre d'eines utilitzades per la majoria de professorat (30,4%).

Figura 29*Eines utilitzades per realitzar la docència no presencial.*

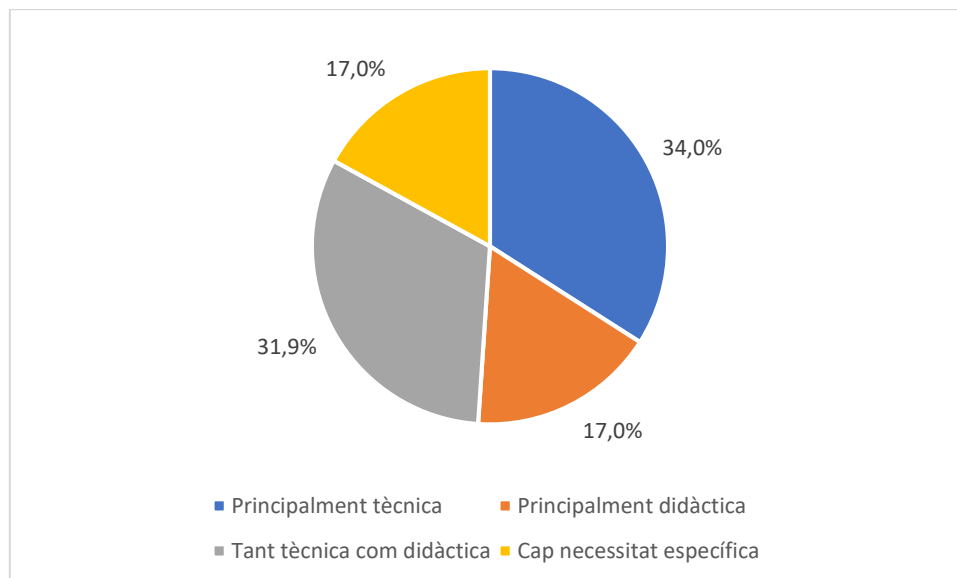
Finalment, tot i la situació sobrevinguda derivada del confinament, un 72,5% del professorat afirmà haver pogut mantenir la capacitat de concentració i calma per preparar la docència. Per contra, el 27,5% restant, va reportar dificultats en aquest aspecte. Tanmateix, tot i que la majoria de professorat va poder impartir la docència prevista en el pla docent en la seva totalitat (54,3%), en un 34,8% el professorat va haver de reduir la docència entre un 2% i 49% i en un 10,9% dels casos aquesta reducció va ser del 50% o més. Els motius que causaren la reducció de la docència impartida respecte a l'especificada al pla docent van apuntar principalment a: a) la impossibilitat de poder impartir certs continguts en línia (52,6%), b) dificultats personals (31,6%), com ara la baixa capacitat d'atenció i concentració, el contagi d'algun familiar per Covid-19 o la dedicació a la cura d'alguna persona dependent, i c) altres motius (31,6%), com ara que va tractar-se d'una decisió presa per l'equip docent o la coordinació d'assignatura atenent al volum de continguts a impartir.

3. Noves necessitats i problemes detectats

Un percentatge elevat del professorat enquestat (83,0%) va posar palesa la necessitat de rebre formació durant el període de confinament per tal d'adaptar-se satisfactòriament a la modalitat de docència no presencial. Concretament, la tipologia de formació indicada pel professorat es mostra a la Figura 30, on un 65,9% destaca necessitats formatives tècniques i un 48,9% necessitats formatives didàctiques.

Figura 30

Necessitats formatives.



Tal i com s'ha indicat a l'apartat 1, la valoració global del professorat sobre l'experiència de la docència en línia durant el confinament i l'estat d'alarma va obtenir una puntuació mitjana de 6,2 ($DT = 2,3$; $Md = 7$; rang: 0 - 10). Aquesta valoració podria explicar-se per mitjà de l'anàlisi dels aspectes positius i

negatius assenyalats pel professorat sobre el canvi de metodologia docent durant aquest període. A continuació es resumeixen les idees i aportacions assenyalades amb més freqüència.

Aspectes positius del canvi de metodologia docent

El professorat de la facultat enquestat ($n = 47$) va identificar dues grans tipologies de beneficis o aspectes positius; d'una banda, aquells estrictament pràctics i, d'altra banda, avantatges pròpiament pedagògics. Els aspectes positius del canvi de metodologia docent més destacats són els següents:

- a) Augment de la flexibilitat: estalvi de temps en el desplaçament al lloc de treball, oferta d'alternatives a l'alumnat, possibilitat d'incrementar el temps de dedicació per part de l'alumnat en detriment de dedicar-lo a altres activitats...

Exemple 1:	<i>"L'alumne ha pogut escollir sessions síncrones o asíncrones"</i> [cas 84]
Exemple 2:	<i>"El fet de no anar a la universitat i gastar temps de desplaçament per només fer una classe."</i> [cas 202]
Exemple 3:	<i>"El fet d'estar a casa i poder fer "millor" conciliació (només aplicable al fet d'estar confinats)"</i> [cas 248]
Exemple 4:	<i>"Resuelve el tema del absentismo del estudiante"</i> [cas 323]
Exemple 5:	<i>"Més disponibilitat pels alumnes de poder accedir a classes: en temps real o les gravacions"</i> [cas 442]

- b) Oportunitat d'ús i aprenentatge de noves tecnologies, eines docents i nous entorns virtuals d'aprenentatge

Exemple 1:	<i>"Oportunidad de aprendizaje y puesta a prueba de diferentes metodologías"</i> [cas 9]
Exemple 2:	<i>"L'aprenentatge de noves metodologies docents i noves tecnologies"</i> [cas 13]
Exemple 3:	<i>"Noves maneres d'ensenyament. Diverses metodologies per no fer simplement una discussió a classe"</i> [cas 185]
Exemple 4:	<i>"La introducció de nous entorns virtual d'aprenentatge"</i> [cas 449]
Exemple 5:	<i>"La incorporació i coneixement de noves eines com BB Collaborate, Zoom, etc."</i> [cas 572]

- c) Millora de la relació amb l'alumnat: relació més estreta amb els estudiants, contacte més directe amb ells, més interacció amb els alumnes,...

Exemple 1:	<i>"Hi hagut molta més proximitat amb els estudiants"</i> [cas 313]
Exemple 2:	<i>"Relació més estreta amb l'alumnat, hem hagut de fer una feina de suport emocional i logístic i això ens ha acostat"</i> [cas 360]
Exemple 3:	<i>"Un contacte més directe amb els estudiants en les tutories online (encara que sembli contradictori)"</i> [cas 580]
Exemple 4:	<i>"En alguns casos més interacció directe amb els alumnes"</i> [cas 719]
Exemple 5:	<i>"Al fer més seguiment he conegut més a les alumnes"</i> [cas 751]

- d) Optimització del procés d'ensenyament-aprenentatge: prioritjació de les activitats estrictament necessàries per tal d'assolir les competències establertes al pla docent deixant de banda activitats prescindibles, increment de l'autonomia en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, més implicació i participació de l'alumnat, increment per part de l'alumnat de l'assistència a les classes virtuals síncrones,...

Exemple 1:	<i>"El temps es focalitza en les tasques principals i es deixen de banda algunes activitats no imprescindibles"</i> [cas 315]
Exemple 2:	<i>"A molts estudiants sembla que els és més fàcil intervenir a l'aula virtual que a l'aula real"</i> [cas 316]

Exemple 3:	<i>"L'alumnat pregunta i està pendent de les tasques i avisos del campus"</i> [cas 327]
Exemple 4:	<i>"Mayor implicación de l@alumn@s"</i> [cas 403]
Exemple 5:	<i>"Fomenta les activitats asincròniques i autònomes per part de l'alumne"</i> [cas 462]

e) Millora de la supervisió i seguiment de TFGs i TFGMs

Exemple 1:	<i>"La interacció cara a cara ha estat millor amb videotrucades individuals o de petit grup"</i> [cas 18]
Exemple 2:	<i>"Ha pogut ser més freqüent el contacte amb els estudiants"</i> [cas 185]
Exemple 3:	<i>"La comunicació ha estat més freqüent"</i> [cas 316]
Exemple 4:	<i>"Probablement la facilitat de parlar virtualment amb els alumnes ha fet que revisem més els treballs i és un dels elements que estaria bé mantenir"</i> [cas 326]
Exemple 5:	<i>"He pogut fer un seguiment més acurat en cas dels tutoritzats"</i> [cas 366]

Aspectes negatius del canvi de metodologia docent

El professorat també va indicar els desavantatges d'haver hagut d'adaptar-se a una metodologia docent virtual. Val a dir que les respostes i reflexions van ser més extenses i elaborades que en el cas dels aspectes positius. Els aspectes negatius del canvi de metodologia docent més assenyalats pel professorat de la facultat ($n = 47$) són els següents:

- a) Dificultats tècniques, manca de recursos logístics i falta de suport: problemes de connectivitat tant del professorat com l'alumnat, manca d'un entorn adequat de treball, falta de material de treball...

Exemple 1:	<i>"Manca d'espai i materials de treball adequats (cadira, pantalla gran, micròfon i càmera de bona qualitat)"</i> [cas 9]
Exemple 2:	<i>"La manca de suport de la UB pel fet de que si treballes amb els teus ordinadors personals ja no t'ajuden..."</i> [cas 17]
Exemple 3:	<i>"Alguns estudiants (sobretot a l'inici) han tingut moltes dificultats tècniques per connectar-se i seguir amb la docència"</i> [cas 135]
Exemple 4:	manca de suport tècnic [cas 246]
Exemple 5:	<i>"Las dificultades técnicas y la falta de espacio"</i> [cas 785]

- b) Dificultats en la comunicació i interacció amb l'alumnat

Exemple 1:	<i>"A una videoconferència la sessió es converteix en la presentació seqüencial de diversos punts de vista. És molt més difícil generar el clima adient perquè es doni el mateix tipus de debat que es dona a l'aula de manera presencial"</i> [cas 13]
Exemple 2:	<i>"Menys comunicació espontània de l'alumnat en les sessions telemàtiques en grup. Menys comentaris i preguntes espontànies per part meua, com a professora. La reducció de la comunicació no-verbal és sumament desmotivadora per ambdues parts, professorat i alumnat"</i> [cas 18]
Exemple 3:	<i>"La majoria dels estudiants no utilitzaven la webcam ni en les interaccions 1 a 1 i això dificulta la comunicació no verbal i el vincle"</i> [cas 135]
Exemple 4:	<i>"On-line baixa la qualitat de la interacció personal (estudiants-professor i entre estudiants)"</i> [cas 315]
Exemple 5:	<i>"La pérdida del contacto directo y los aspectos cualitativos asociados a ello. Frialdad e indiferencia comunicacional. Nunca sabes realmente quien es el receptor real de tu docencia, es posible que sea la pantalla. No controlas la clase"</i> [cas 323]

c) Increment de la càrrega de treball: augment de les hores de dedicació, sobrecàrrega docent i administrativa, excés de reunions...

Exemple 1:	<i>"Augment considerable de la càrrega de treball. Excés de reunions"</i> [cas 9]
Exemple 2:	<i>"El temps destinat a adaptar tots els materials"</i> [cas 13]
Exemple 3:	<i>"La mayor dedicación de horas de trabajo"</i> [cas 403]
Exemple 4:	<i>"Sobrecàrrega de feina pels docents per adaptar-nos i suplementar les carències"</i> [cas 462]
Exemple 5:	<i>"Massa càrrega administrativa i d'emails respecte al que es demana normalment. Es rebien multitud d'emails per part de tots els nivells: rectorat, deganat, cap de departament, coordinador del master per l'adaptació a la docència. Això sobrecarrega excessivament"</i> [cas 719]

d) Preocupació per l'avaluació en línia

Exemple 1:	<i>"Dificultats per dur a terme l'avaluació amb garanties"</i> [cas 9]
Exemple 2:	<i>"Creo que los alumnos rápidamente han notado que se flexibilizaban todas nuestras exigencias y, algunos, ha tratado y sacado provecho de ello. Es obvio en mi caso de que ha habido copias bastante generalizadas en los exámenes"</i> [cas 31]
Exemple 3:	<i>"Baixada del llindar per obtenir aprovats (requisits clarament escassos o condescendents, resultant un elevat nombre de notes immerescudament elevades i no ajustades als coneixements obtinguts / demostrats)"</i> [cas 248]
Exemple 4:	<i>"No hay ningún control en la evaluación. No se puede hacer una evaluación tradicional"</i> [cas 323]
Exemple 5:	<i>"Abaixada de les demandes respecte als alumnes (aprovats massivament)"</i> [cas 366]

e) Dificultats en la realització, supervisió i celebració de tribunals de TFGs i TFM

Exemple 1:	<i>"La manca de presència física per les tutories fa que la interpel·lació i el vincle siguin més "freds" i que el treball adquireixi un aspecte de menor rellevància o que s'admeti una menor qualitat per ser realitzat a distància. Les tutories virtuals són molt més esgotadores que les presencials, per la dependència dels requeriments tècnics i per raons estrictament ergonòmiques"</i> [cas 74]
Exemple 2:	<i>"Respecte els tribunals de TFM, majors dificultats tècniques per part d'algun participant, cosa que ho endarrereix tot"</i> [cas 248]
Exemple 3:	<i>"La qualitat dels treballs s'ha vist afectada per la situació de confinament (accés a dades, possibilitat de realitzar tasques en contextos concrets...)"</i> [cas 315]
Exemple 4:	<i>"Dificultats tècniques molt sovint en els formats per gravar les defenses, de connexió, desconexió dels aplicatius,... també per part de molt alumnes"</i> [cas 442]
Exemple 5:	<i>"El fet de no poder realitzar reunions presencials amb l'alumne ha dificultat bastant el procés. Per exemple, ensenyar a un alumne a analitzar les dades recollides fins al moment del confinament pràcticament obliguen al professor/a a escriure-li un manual d'instruccions. Suposa molta càrrega de feina en quant a hores"</i> [cas 443]

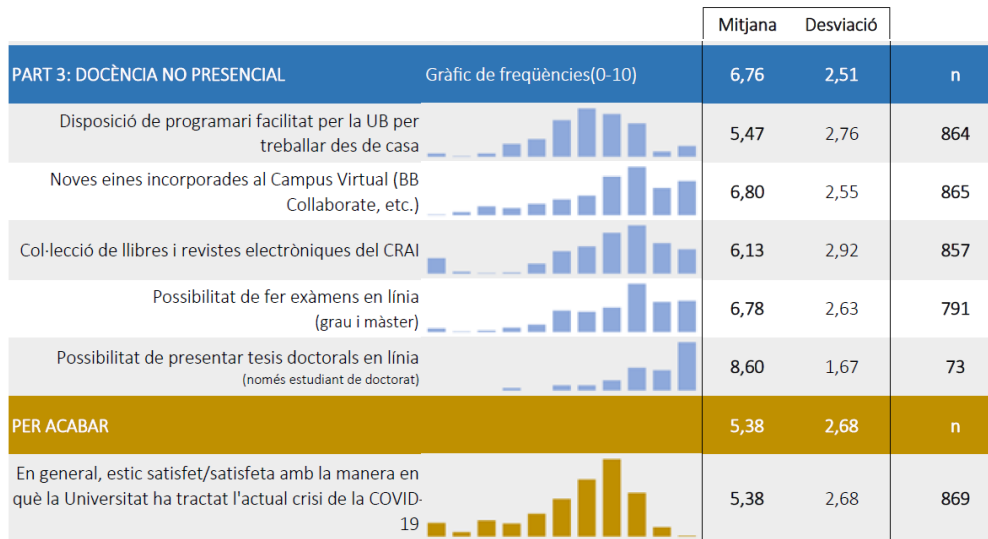
Paral·lelament a l'enquesta realitzada al professorat per l'IDP-ICE, el Gabinet Tècnic del Rectorat elaborà i distribuï a l'alumnat de grau, màster universitari i doctorat un qüestionari sobre gestió de la COVID-19 per part de la Universitat de Barcelona⁸. En el cas de la Facultat de Psicologia van respondre 871 alumnes (31,7% de taxa de resposta; 79,6% a grau, 11,6% a màster i 8,8% a doctorat), la majoria

⁸ Principals resultats: http://www.ub.edu/gtr/pdf/Presentacio_juliol2020.pdf

dones (82,8%) amb una edat igual o inferior a 25 anys (77,8%). A la Figura 5 es mostra la valoració atorgada a la docència no presencial i la gestió de la crisi per COVID-19 per part de la universitat.

Figura 31

Resum dels resultats per part de l'alumnat de l'enquesta sobre docència no presencial.



4. Discussió i conclusions

Les principals conclusions d'aquest informe sobre com el col·lectiu de professorat de la Facultat de Psicologia va fer front al canvi de docència presencial a docència en línia i quines repercussions va suposar aquest canvi es mostren a continuació:

1. La majoria del professorat va disposar dels recursos logístics imprescindibles (ordinador, webcam, micròfon i connexió a internet de qualitat) per dur a terme la docència en modalitat no presencial.
2. Gran part del col·lectiu de professorat va assenyalar la necessitat de rebre formació durant el període de confinament, especialment de tipus tècnic. En conseqüència, bona part del professorat va participar en algun curs de formació, majoritàriament webinars i tutorials online treballats de forma autònoma.
3. La realització de la docència en modalitat no presencial va implicar adoptar diferents estratègies per part del professorat, principalment la classe síncrona en línia, seguida del plantejament de tasques a realitzar i comentar i de la utilització de fòrums asincrònics.
4. La majoria del professorat va poder mantenir la capacitat de concentració i calma per preparar la docència.
5. Aproximadament la meitat del professorat va poder impartir la docència prevista en el pla docent en la seva totalitat. Tanmateix, l'altra meitat va haver de reduir-la, atenent principalment a la impossibilitat de poder impartir certs continguts en línia.

6. La valoració de l'experiència de la docència en línia durant el confinament i l'estat d'alarma per part del professorat va presentar un nivell mitjà.
7. El canvi de metodologia docent va suposar tant avantatges com inconvenients.
8. Els principals aspectes positius del canvi de metodologia docent es resumeixen en: augment de la flexibilitat; oportunitat d'ús i aprenentatge de noves tecnologies, eines docents i nous entorns virtuals d'aprenentatge; millora de la relació amb l'alumnat; optimització del procés d'ensenyament-aprenentatge; i millora de la supervisió i seguiment de TFGs i TFM.
9. Els aspectes negatius del canvi de metodologia més destacats es resumeixen en: dificultats tècniques, manca de recursos logístics i falta de suport; dificultats en la comunicació i interacció amb l'alumnat; increment de la càrrega de treball; preocupació per l'avaluació en línia; i dificultats en la realització, supervisió i celebració de tribunals de TFGs i TFM.
10. La valoració per part de l'alumnat sobre la docència no presencial presenta un nivell mitjà, similar a la valoració per part del professorat.

Cal tenir present que aquestes conclusions es basen en les respostes emeses per 47 professors i professores amb docència durant el segon semestre del curs 2019-2020. Aquesta participació suposa una taxa de resposta d'aproximadament el 15% del conjunt del PDI i, per tant, cal ser prudents i no generalitzar els resultats a tot el col·lectiu.

Agraïments

L'autora d'aquest informe sobre la Facultat de Psicologia vol agrair a la vice-degana d'Afers Acadèmics i Estudiants, la Dra. Maribel Però Cebollero, la seva contribució en els punts 1 i 2 d'aquest informe.

FACULTAT DE QUÍMICA

Dr. Oscar Núñez Burcio

1. Aspectes generals i d'introducció

La Facultat de Química de la Universitat de Barcelona és el centre universitari més ben valorat de tot l'Estat pel que fa a la docència i la recerca en química, i forma part del campus del coneixement de Barcelona (*Barcelona Knowledge Campus, BKC*) distingit el 2009 com el primer campus d'excel·lència internacional de l'Estat espanyol.

Des del curs 2010-2011, s'hi imparteixen tres graus oficials:

- Grau de Química, amb una oferta de places anuals de nou ingrés de 225 alumnes
- Grau d'Enginyeria de Materials, amb una oferta de places anuals de nou ingrés de 40 alumnes
- Grau d'Enginyeria Química, amb una oferta de places anuals de nou ingrés de 70 alumnes

Totes tres titulacions han estat acreditades de manera favorable per a l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, i dues (Química i Enginyeria Química) han rebut el segell d'acreditació en progrés vers l'excel·lència, la màxima qualificació atorgable en aquest tipus d'avaluació.

Des del curs 2020-2021, s'imparteix també el Grau d'Administració i Direcció d'Empreses – Química, amb una oferta de places anuals de nou ingrés de 21 alumnes.

També s'imparteixen un total de dotze Màsters Universitaris:

- Electroquímica: Ciència i Tecnologia (en procés de substitució)
- Enginyeria Ambiental
- Enginyeria Química
- Modelització Computacional Atomística i Multiescala en Física, Química i Bioquímica
- Química Analítica
- Química de Materials Aplicada
- Química Orgànica
- Química Teòrica i Modelització Computacional
- Electroquímica: Ciència i Tecnologia (nou)
- Erasmus Mundus d'Innovació i Regulació en Química (nou)
- Erasmus Mundus de Qualitat als Laboratoris Analítics
- Erasmus Mundus de Química Teòrica i Modelització Computacional

Tanmateix, la Facultat de Química coordina també cinc programes de doctorat:

- Electroquímica. Ciència i Tecnologia

- Enginyeria i Ciències Aplicades
- Química Analítica i Medi Ambient
- Química Orgànica
- Química Teòrica i Modelització Computacional

En general, la Facultat de Química acull prop de 2000 estudiants, que cursen estudis de grau, de màster o de doctorat. A més, participa activament en programes de mobilitat nacionals i internacionals, tot rebent molts alumnes d'altres universitats, alhora que promou la participació dels nostres estudiants en aquests programes amb la finalitat que realitzin assignatures a altres universitats. Així mateix, es duen a terme nombroses accions envers l'ocupabilitat i es facilita la realització de pràctiques en empreses i el contacte de l'estudiant amb el teixit industrial del sector.

El caràcter científic-tecnològic de les titulacions que s'imparteixen a la Facultat de Química fa que la naturalesa i les necessitats generals de la docència siguin molt diverses, amb un predomini molt elevat d'assignatures experimentals que requereixen una gran presencialitat al laboratori per tal d'assolir les competències pròpies de les titulacions. Així, es poden descriure les següents modalitats d'assignatures:

- assignatures 100% teòriques, on la tasca docent es desenvolupa principalment a l'aula.
- assignatures teòriques i aplicades, on preferentment la tasca docent es desenvolupa a l'aula, però presenten una part experimental (portada a terme als laboratoris) o bé aplicada de seminaris en aules d'informàtica.
- assignatures 100% de seminaris en aules d'informàtica, on tota la tasca docent es desenvolupa amb ordinadors a les aules d'informàtica corresponents.
- assignatures 100% experimentals, on la tasca docent es desenvolupa només als laboratoris i on l'assistència és, a més, obligatòria per tal de superar l'assignatura.

Cal destacar que el nombre de crèdits ECTS dedicats a assignatures 100% experimentals és elevat a les titulacions impartides a la Facultat i, a més, un tret característic i diferenciador d'aquestes assignatures envers la resta és que en molts casos no hi ha opció a l'avaluació única, degut al fet que l'assistència és obligatòria i presencial al laboratori. A més, atès el caràcter experimental d'aquestes assignatures, no es preveu tampoc que hi hagi la possibilitat de reavaluació en molts casos.

D'altra banda, les titulacions de grau impartides a la Facultat de Química tenen també assignatures de Pràctiques Externes en empreses, que poden ser tant curriculars com extracurriculars, on els estudiants desenvolupen tasques directament a les empreses implicades. La presencialitat en aquestes pràctiques és també un factor característic i a destacar de les mateixes.

El canvi cap a un sistema no presencial de la docència degut al confinament arrel de la situació de la Pandèmica causada per la Covid19 va suposar, d'entrada, una situació de tensió tant pel col·lectiu d'estudiants com de professorat. Això ha estat degut principalment a la incertesa present envers de la durada de les diferents mesures que s'anaven prenent per part de les Administracions competents, el que provocava la necessitat de readaptació de les decisions preses per part de la Universitat, en general, així com del deganat i els caps d'estudi de la Facultat de Química.

Així, la suspensió sobtada, d'un dia per un altre, de tota l'activitat docent el 13 de Març de 2020, la proximitat al període de vacances de Setmana Santa, i la sensació inicial de que el confinament seria

per un període curt de temps va comportar unes decisions inicials que implicaven, per exemple, la suspensió de les assignatures 100% experimentals, així com de les pràctiques externes en empreses, sense cap tipus d'adaptació inicial (amb la idea que es reprendrien de nou més endavant). Pel que fa a les assignatures teòriques, el canvi a una modalitat no-presencial va implicar, en la majoria de casos, proporcionar als estudiants materials a través del campus virtual i, en general, no pensats per a una docència no-presencial sinó que eren els propis materials que ja es feien servir en la modalitat presencial (presentacions powerpoint, articles, dossiers de problemes, etc.), i que principalment pretenien que els estudiants poguessin avançar una mica en les assignatures corresponents amb la idea inicial que al finalitzar el període de vacances de Setmana Santa la docència es reprendria de nou de forma presencial.

La evolució de la pandèmia i del confinament, amb els corresponents estats d'alarma, cap a situacions cada vegada més restrictives, va comportar la necessitat de prendre decisions per part de les estructures institucionals sobre com afrontar la nova situació docent i poder finalitzar el semestre acadèmic en curs, així com l'adaptació del professorat a aquesta nova situació.

2. L'adaptació del professorat i les estructures institucionals a la nova situació docent

Les mesures normatives preses per part del deganat i dels caps d'estudi de la Facultat de Química van tenir en compte des de bon començament el tret diferenciador de les seves titulacions amb un caràcter científic-tecnològic. Això va comportar mesures molt diferents en funció de la tipologia de les assignatures implicades (100% experimentals i assignatures teòriques, principalment), així com tots els aspectes relacionats amb l'avaluació de les mateixes, el que va requerir la creació d'addendes de modificació dels plans docents corresponents.

Pel que fa a les assignatures 100% experimentals, el convenciment per part del deganat de la necessitat que aquestes assignatures fossin presencials per tal que els estudiants poguessin adquirir de forma correcta les competències que s'hi treballen, va comportar que aquestes estiguessin en suspensió fins a la finalització de l'estat d'alarma. Així, la realització d'aquestes assignatures es va programar entre finals de Juny i el més de Juliol de 2020, i va requerir certes adaptacions per tal d'encabir els diversos grups en un període de temps més curt. Així, es va reduir no només la durada de les assignatures, disminuint el nombre de dies al laboratori, sinó també el nombre d'estudiants per grup, per tal de poder fer les assignatures experimentals en el laboratori amb totes les mesures de seguretat requerides des de l'Oficina de Seguretat, Salut i Medi Ambient (OSSMA) de la Universitat de Barcelona i les administracions competents. Els equips docents d'aquestes assignatures van adaptar els seus programes docents i continguts amb la idea que es treballassin els aspectes més importants i necessaris per tal que els estudiants assolissin les mateixes competències que si s'haguessin portat a terme de forma normal, tot i que en un temps més reduït. Cal destacar que això va implicar un esforç molt important tant per part dels estudiants com dels professors, els quals es van veure obligats a realitzar activitats docents presencials fora del que normalment hagués estat període lectiu. No obstant això, l'acollida d'aquestes mesures tant pels estudiants com pels equips docents implicats va ser molt favorable amb la idea d'aconseguir que cap alumne perdés la oportunitat de realitzar aquestes assignatures i que això pogués afectar a la seva trajectòria curricular al llarg de les corresponents titulacions.

Les pràctiques en empresa es van readaptar també un cop autoritzada la tornada dels estudiants de forma presencial a les mateixes. No obstant això, i tenint en compte les particularitats de cada empresa

on es portaven a terme aquestes pràctiques, moltes es van haver d'adaptar a tasques que es poguessin portar a terme mitjançant teletreball, però intentant sempre que els estudiants desenvolupessin les competències adients a aquestes pràctiques.

Pel que fa a les assignatures teòriques, tota la docència de les mateixes al llarg del segon semestre del curs 2019-2020 es va programar de forma no-presencial, inclosa les avaluacions corresponents. La primera decisió important per part del deganat i els caps d'estudi en aquestes assignatures va ser la suspensió del període de proves parcials programat a mitjans del semestre (i que formava part de l'avaluació continuada dels estudiants), i que en alguns graus, com per exemple el grau de Química, estava programada just després del període de vacances de Setmana Santa. Això va comportar readaptar els plans docents de totes les assignatures, mitjançant les addendes corresponents, pel que fa al pes de les diferents activitats d'avaluació continuada. Una altra acció important que es va prendre va ser l'ampliació del termini que tenien els estudiants per acollir-se a l'avaluació única d'una assignatura fins a l'últim dia lectiu de la mateixa, amb la idea de no perjudicar a cap estudiant que, atesa la seva situació personal, no pogués fer un seguiment adequat de l'avaluació continuada d'una assignatura.

Una de les assignatures dels diferents graus que es va veure molt afectada per la situació del confinament va ser el Treball Final de Grau, el qual té un component experimental i de recerca molt elevat (es desenvolupen majoritàriament en grups de recerca de la Facultat). Donada la situació es va flexibilitzar el tractament donat a aquesta assignatura en funció de cada cas particular, permetent l'adaptació a treballs amb un component bibliogràfic amb major o menor pes, així com la reincorporació dels estudiants de nou als grups de recerca durant els mesos de Juny i Juliol, sempre que es mantinguessin les mesures de seguretat establertes per l'OSSMA i les administracions corresponents. Per tal de facilitar la finalització de tots els treballs final de grau amb garanties, es van habilitar tres períodes de defensa i avaluació dels mateixos, a finals de Juny (període normal), així com al Juliol i al Setembre.

Als ensenyaments de Màster portats a terme a la Facultat de Química, en la majoria de casos es portava a terme la part experimental dels mateixos durant el segon semestre del curs 2019-2020, amb el que l'afectació del confinament va ser important. Les mesures que es van adoptar per part del deganat i els corresponents coordinadors dels programes de Màster van ser semblants a les portades a terme per a les assignatures de TFG. Es van readaptar amb una component bibliogràfica amb major o menor pes en funció de cada cas particular, i es va permetre la reincorporació dels estudiants a les tasques de recerca a partir del Juny, la qual es va deixar molt a decisió entre l'estudiant i els corresponents tutors. També es van flexibilitzar els períodes de defensa dels mateixos, entre els mesos de Juliol i Setembre.

Pel que fa a la docència realitzada pel professorat de la Facultat de Química durant el curs 2019-2020, com a valor mitjà el professorat tenia assignada una docència (excloent TFM i TFG) equivalent a 18,6 crèdits ECTS/professor (amb un mínim de 6 crèdits ECTS i un màxim de 32, en funció del cas). D'aquesta, es va realitzar en línia des del confinament el 13 de Març, com a valor mitjà, una docència equivalent a 8,4 ECTS/professor (amb un mínim de 3 crèdits ECTS i un màxim de 25, en funció del cas). La docència impartida pel professorat de la Facultat ha estat principalment de grau, amb un 62% del professorat només amb docència de grau (segons les respostes rebudes a l'enquesta corresponent), un 18% amb docència majoritàriament de grau, un 14% amb un pes similar de docència a grau i màster, i només un 6% amb docència només de màster. A més, majoritàriament, aquesta docència s'ha impartit amb exclusivitat (un 42% del professorat completament de forma individual, i un 20% de forma majoritàriament individual), i menys del 24% del professorat ha compartit la docència (amb només un 12% del professorat amb tota la docència compartida durant aquest període).

Les eines docents que han ajudat més al professorat de la Facultat a portar a terme la seva docència en-línia, i sobre un total de 170 respostes, han estat les classes en línia en directe amb els alumnes (21% de les respostes), les tasques (o qualsevol interacció) a realitzar i comentar (18% de les respostes), l'ús de materials audiovisuals i escrits complementaris (14% de les respostes) i la classe enregistrada a disposició dels estudiants de forma asincrònica (14% de les respostes). La utilització de presentacions tipus PowerPoint, ja sigui sense o amb la gravació de la veu, apareix en ambdós casos amb un 10% de respostes. Finalment, les eines basades en fòrums asincrònics i en els xats sincrònics han estat les menys utilitzades pel professorat de la Facultat de Química, amb només un 8% i un 4% de les respostes, respectivament.

En relació al context personal del professorat de la Facultat de Química per a la realització de la seva tasca docent durant el confinament i respecte a la capacitat logística disponible per a portar a terme la docència en la modalitat en-línia cal comentar que no hi ha notables diferències entre allò que el professorat disposava abans del confinament i després del mateix. Així, majoritàriament, el professorat de la Facultat disposava d'ordinador amb exclusivitat o utilitzat habitualment (un 78% del professorat abans del confinament i un 80% després), d'un espai de treball suficient i adequat (un 58% abans i un 64% després), d'impresora (un 60% abans respecte a un 68% després), així com de webcam i micròfon per portar a terme vídeo-conferències (70% abans respecte a un 72% després del confinament). Destaca el fet que el 100% del professorat que ha contestat l'enquesta disposava d'una bona connexió a internet abans del confinament, reduint-se fins a un 82% després del mateix, el que podria estar relacionat amb la gran demanda de connexió causada a nivell global per la pandèmia. Si ens fixem una mica en el context i la situació més personal del professorat de la Facultat que ha impartit docència durant el confinament, cal comentar que més del 60% ha tingut persones dependents al seu càrrec, tot i que un 21% ha indicat que ha estat de forma parcial. Tanmateix, la situació personal del professorat, en general, els hi ha permès de mantenir sense gaires problemes la capacitat de concentració i la calma necessària per preparar e impartir la seva docència, i tan sols un 20,8% del professorat ha manifestat que no ha pogut en cap moment gaudir de la concentració i la calma necessària, o bé que aquesta no la podia mantenir la major part del temps.

3. Noves necessitats i problemes detectats

Com era d'esperar, el canvi sobtat d'un dia per un altre cap a una docència en-línia ha requerit de necessitats formatives per continuar portant a terme una docència de qualitat. En el cas del professorat de la Facultat de Química, el 85% dels docents que van contestar l'enquesta (53 respostes) van participar en formacions específiques durant el confinament. Si ens fixem en les necessitats manifestades pel professorat, majoritàriament aquestes han estat de caire principalment tècnic (45% del professorat) directament relacionat amb el coneixement de programes i entorns docents virtuals, o bé tant tècnic com didàctic (38% del professorat) on, a més dels entorns docents virtuals es buscava el coneixement de metodologies de docència no presencial. Només un 10% del professorat no va requerir cap necessitat específica derivada per la situació de la Covid19. S'observa, a més, que la participació del professorat de la Facultat en formacions específiques, així com el tipus de formació portat a terme, està directament relacionat amb la pròpia situació de confinament. Així, destaquen formacions que es podien portar a terme de forma autònoma, com ara seminaris web (o webinars), amb un 35% de les respostes manifestades pel professorat (d'un total de 94 respostes), o bé els tutòrials on-line autònoms (amb un 33% de les respostes). Un 20% de les respostes indiquen la participació en cursos on-line amb docent, i finalment la participació en la modalitat de "Cafè amb..." ha estat mínima a l'entorn de la Facultat de Química (amb només un 2% de les respostes).

La necessitat d'aquesta formació tant tècnica com didàctica esdevinguda per la situació de confinament, i l'adaptació dels continguts de les assignatures cap a una docència en-línia, són potser les principals raons del major problema detectat en aquest període com és la major dedicació del professorat a les tasques docents. El 92% del professorat de la Facultat de Química que ha contestat l'enquesta manifesta que la docència en-línia ha requerit una dedicació molt superior a la realitzada durant el període presencial.

Cal mencionar que el percentatge de docència prevista segons el pla docent de les assignatures que no s'ha pogut portar a terme en-línia a la Facultat de Química ha estat, en general, petit i inferior a un 25% (manifestat pel 78% del professorat que ha contestat l'enquesta). Les raons que expliquen que no s'hagi pogut portar a terme aquesta docència en-línia estan clarament relacionades amb el caràcter científic-tecnològic de les titulacions que s'imparteixen a la Facultat de Química. Així, en pocs casos el professorat de la Facultat han manifestat dificultats tècniques o personals, i principalment ha estat degut a què els continguts no es poden impartir en modalitat no presencial (38% de les respostes manifestades), o a altres raons (40% de les respostes manifestades), tot i que dintre d'aquestes raons majoritàriament es comenta que es tractava de pràctiques de laboratori que, com s'ha explicat anteriorment, es va optar per mantenir la presencialitat de les mateixes i es van portar a terme entre els mesos de Juny i Juliol un cop finalitzat el confinament. Cal a dir que entre les altres raons es fa esment del major cansament i esgotament dels estudiants que, en alguns casos, no ha permès acabar tots els continguts de les assignatures.

Lògicament aquesta situació esdevinguda de manera sobtada ha comportat tota una sèrie d'aspectes negatius. Això s'ha manifestat clarament per part del professorat de la Facultat de Química en relació als TFGs i TFM's portats a terme, que com s'ha indicat anteriorment tenen una elevada component experimental i de recerca. Clarament, la situació de confinament no ha permès en molts casos de finalitzar la part experimental que els estudiants havien de desenvolupar en els corresponents TFGs i TFM's, el que ha anat en detriment de les competències que aquests estudiants han de desenvolupar. És cert que s'han adaptat, dintre de cada situació particular, cap a treballs més bibliogràfics, però, en general, el professorat de la Facultat ha manifestat una reducció en la supervisió dels estudiants i, lògicament, en els resultats experimentals obtinguts. Altres aspectes negatius percebuts pel professorat de la Facultat de Química amb aquest canvi de metodologia docent es centren bàsicament en una major dedicació d'hores a la docència, un menor contacte directe amb l'alumne (sobre tot el no veure la cara als estudiants, els quals són molt reticents a connectar les càmeres durant les classes en-línia), i la percepció de tenir menys feedback directe amb els estudiants, els quals han anat també molt enfeïnats i atabalats amb tota la situació. Alguns professors han posat de manifest també la falta de previsió i d'actuació per part de la Universitat de Barcelona en dotar de recursos al seu professorat, el que ha implicat que, principalment, el professorat hagi fet servir els seus recursos personals a cost zero per tal de mantenir, dintre del possible, una docència de qualitat.

Però no tot són aspectes negatius, i aquest canvi de metodologia docent ha implicat també aspectes positius que es poden aprofitar per a una millora de l'aprenentatge dels estudiants. Entre els aspectes positius destacats pel professorat de la Facultat de Química es troben la familiarització amb noves eines docents, les quals molts professors manifesten que faran servir en el futur, i la creació de nou material docent, com ara les gravacions de les classes en-línia, que permetrà disposar d'un material important de consulta pels estudiants i fomentar el seu aprenentatge autònom.

4. Discussió i conclusions

Malgrat la situació esdevinguda de sobte durant el segon semestre del curs 2019-2020 per la pandèmia causada per la Covid19, la valoració global per part del professorat de la Facultat de Química envers a l'experiència de la docència en-línia durant el confinament i l'estat d'alarma ha estat molt favorable. Així, el 81% del professorat de la Facultat que va contestar l'enquesta (un total de 53 respostes) manifesta una valoració global superior al 5, amb el què, en general, a la Facultat de Química es donaria com per aprovada aquesta situació de canvi sobtat cap a una docència en-línia. Les valoracions més elevades s'obtenen amb un 6 (21% de les respostes) i un 8 (25% de les respostes). Bé és cert que aquests resultats s'han de prendre sempre amb cautela atès el nombre reduït de professorat que ha contestat l'enquesta respecte del total de la Facultat de Química (el que representa, aproximadament, un 23% del PDI de la Facultat), si bé el percentatge de resposta és superior al total de la Universitat de Barcelona, o només el 15,5% del seu professorat va contestar l'enquesta.

Cal esmentar que una de les raons de la bona valoració, en general, per part del professorat de la Facultat de Química podria estar relacionada amb el fet de ser-hi una Facultat on el PDI està molt implicat en aspectes relacionats amb la recerca, innovació i millora de la docència i l'aprenentatge dels seus alumnes, sent una Facultat amb 7 grups d'innovació docent, i amb un professorat que ha participat, en els darrers anys, i continua participant de forma activa, en diversos projectes de recerca en docència REDICE així com projectes PMID de millora i innovació docent. Darrerament, un nombre important de professorat està participant en el projecte institucional RIMDA-Química, on es desenvolupen eines d'aprenentatge actiu com ara l'aula inversa, l'estudi de casos, l'aprenentatge basat en problemes i l'aprenentatge servei, eines que amb gran certesa han estat molt útils per a l'adaptació del professorat a aquesta nova situació cap a una docència en-línia.

PROPOSTES DE FUTUR

La informació obtinguda esdevé estratègica en la planificació d'un model híbrid d'ensenyament-aprenentatge a la UB que ens permet plantejar propostes clau per una educació híbrida de qualitat. Així mateix, és precís mencionar que moltes d'aquestes indicacions són perfectament aplicables i de summa utilitat en un model presencial.

Asincronia

En línia amb les idees de Hodges et al. (2020), un dels principals factors que s'han conclòs que poden beneficiar en gran mesura una docència semipresencial és l'asincronia. A Wise & Bergner (2020) l'asincronia es va indicar com un dels elements més importants identificats pels estudiants com a necessaris en l'aprenentatge remot. De la mateixa manera, la seva utilitat i rellevància no perd força en l'aprenentatge híbrid. Tal com s'ha obtingut de la mostra de 883 participants i com s'ha mencionat en els informes de les facultats de Biologia, Economia i Empresa, Filosofia i Psicologia, l'asincronia permet una millor conciliació familiar, flexibilitat, organització del temps i benestar, en sintonia amb Hodges et al. (2020) i Wise & Bergner (2020). En relació amb l'aprenentatge, les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) permeten a l'estudiant tenir a l'abast el material i continguts de l'assignatura, fet que afavoreix la metacognició i l'autoregulació del mateix aprenentatge (Onrubia, 2011). En aquest mateix sentit, es proposa guardar i registrar les tasques (perquè es puguin tornar a revisar), a més de l'ús de dossiers electrònics, o aplicacions que permetin processos de planificació i supervisió, com són els calendaris i cronogrames (Onrubia, 2011). Una opció interessant seria implementar sistemes per enregistrar les classes de docència sincròniques/presencials amb aquest fi d'autoregulació, tal com s'ha observat en algunes facultats com les de Biologia, Economia i Empresa, Filosofia, Odontologia, Psicologia i Química. També fer tasques o activitats paral·leles a les classes de docència utilitzant els recursos disponibles al campus virtual, com s'ha fet a la facultat de Biologia.

A més a més, tenir sessions ja gravades pot donar més temps i flexibilitat als docents per adaptar la docència en futures situacions d'emergència, sent aquesta preparació prèvia un indicador de docència d'emergència eficaç (Alqahtani & Rajkhan, 2020). Finalment, però no menys rellevant, l'asincronia permet millor fer front a l'exclusió tecnològica, puix estudiants que no disposen d'un equipament adequat o amb mala connectivitat, no poden fer front a les exigències tecnològiques de la sincronia digital. Tal com es relata en múltiples casos de la mostra dels 883 docents, l'asincronia ha permès el seguiment d'estudiants que no podrien haver continuat a l'assignatura, ja que gràcies a l'asincronia el contingut és més accessible i transferible (e.g. pen drive).

Sincronia - Participació activa

No es recomana substituir la docència presencial per una presencialitat digital, és a dir, no s'hauria de plantejar com a opció general que la docència en línia sigui una classe magistral síncrona en una sala virtual (Sánchez et al., 2020; Wise & Bergner, 2020; Hodges et al., 2020). Un dels factors que més destaca l'alumnat és la participació activa (Wise & Bergner, 2020), aspecte que també s'ha destacat com a aspecte positiu o necessari en els informes d'algunes facultats com les de Biologia, Geografia, d'Informació i Mitjans Audiovisuals, Odontologia i Química. A partir dels resultats obtinguts en la mostra de la UB, destaca l'ús de l'aula invertida, és a dir, que els alumnes estudiïn i preparin les lliçons fora de classe, accedint a casa als continguts de les assignatures perquè, posteriorment, sigui a l'aula

on facin les tasques, interactuïn i acompleixin activitats més participatives: analitzar idees, debats, treballs en grup, etc. Un dels aspectes que destaca de l'aula invertida és la pèrdua de força de l'aprenentatge memorístic (UNIR, 2020), fet que la converteix en una metodologia especialment útil per a una docència mixta. Un altre bona opció són les tècniques (que no mètodes) d'aprenentatge cooperatiu, enteses com a estructures simples que no requereixen ajustos ni formació prèvia de l'alumnat, és a dir, es poden aplicar directament; majoritàriament de durada breu (minuts) i concises. Per això mateix, gràcies a la seva fàcil aplicabilitat, les tècniques permeten a molts docents començar a utilitzar l'aprenentatge cooperatiu (Duran, 2012); per a una selecció de tècniques d'aprenentatge cooperatiu veure la web del GRAI-UAB (2016).

Avaluació formativa

En referència a l'avaluació realitzada a distància durant aquesta etapa de crisi, un aspecte que ha preocupat a certa part de les persones enquestades ha estat les dificultats per avaluar amb garanties, és a dir, evitant que es puguin fer servir apunts/llibres/pàgines web per buscar les respostes, que els estudiants puguin compartir les respostes de la prova o que una altra persona realitzi la prova en lloc de l'estudiant inscrit en l'assignatura. És important ressaltar que el professorat enquestat majoritàriament, al parlar d'aquests problemes per avaluar, feia referència als exàmens finals (comprovar assoliment d'objectius o coneixements) i no altres tipus d'activitats avaluable com, per exemple, treballs en grups, exposicions o anàlisi de casos, entre d'altres.

En aquest sentit, les proves de memorització i posterior reconeixement (e.g. tipo test) són el tipus d'avaluacions que s'han vist més perjudicades, evidenciant la facilitat d'obtenció de la informació i de col·laboració de l'era digital. Per aquest motiu, considerem que dins un model híbrid que faci ús de l'avaluació a distància, més que entendre-les com a variables nocives en una prova, s'haurien d'assumir com a part de l'avaluació i plantejar avaluacions que permetin consultar la informació, però que requereixin un ús, pensament, raonament i aplicació de la informació en preguntes obertes. En les temàtiques que sigui possible, seria pertinent pensar en la resolució de problemes, aplicar el contingut per analitzar casos, lligar les respostes a factors personals, permetre l'elecció de diferents opcions, etc. En els àmbits més teòrics s'haurien de plantejar preguntes de relacions i diferències conceptuals que requereixin una comprensió profunda i no una simple repetició del contingut. Tot i així, seguint a García-Peñalvo et al. (2020), l'avaluació hauria d'haver evolucionat cap a un procés consistent en veure el progrés dels aprenentatges al llarg del curs per tal d'assessorar i orientar l'alumne, modificant l'ensenyança per afavorir la construcció de coneixements. Per tant, en un model híbrid es recomana l'ús d'una avaluació formativa, que permeti a alumne i docent veure el progrés d'aprenentatge i ajustar les actuacions per afavorir-lo (Mauri i Rochera, 2010). Això es pot realitzar mitjançant tasques que requereixin fer servir els conceptes de classe o, amb especial utilitat per a grups nombrosos, plantejar activitats en grups de treball. Per exemple, en alguns dels informes de les facultats (Biologia, Ciències de la Terra, Economia i Empresa, Educació, Filosofia, Odontologia i Psicologia) es menciona el descobriment i ús de múltiples funcions i utilitats del campus virtual que exploten les possibilitats de l'asincronia, com la realització de tasques i qüestionaris autoavaluats, que poden ser d'especial utilitat per permetre a l'estudiant una autoregulació del procés d'aprenentatge i al docent veure les incomprendions de l'estudiantat. En aquest sentit, es recomana fer servir el model de Coll et al. (2012) com a eina per dissenyar l'avaluació.

Cooperació docent

Un aspecte que ha estat clau en alguns casos ha estat les reunions dels equips docents per a coordinar-se i ajudar-se. En facultats com la de Biologia o la d'Odontologia s'ha destacat com a aspecte positiu el suport dels companys i les reunions docents virtuals per a compartir recursos i experiències. En facultats com la d'Informació i Mitjans Audiovisuals es reconeix la utilitat d'emprar les TIC per a la col·laboració professional, per identificar recursos de qualitat i per a dissenyar i planificar l'ensenyament. Al fer la coordinació a través de reunions virtuals o altres eines TIC s'eliminen les dificultats que comporta coincidir presencialment per a realitzar les reunions (Fernández et al., 2012). Així mateix, seguint a Novella et al. (2017), hi ha aspectes que poden semblar bàsics, però que poden ser crucials i marcar la diferència, com són la creació d'un calendari compartit i la incorporació de mecanismes que permetin deixar constància del que s'ha parlat i treballat en les reunions (e.g. document amb anotacions de cada sessió). En informes com en el d'Educació o el de Dret, en línia amb Gómez et al. (2014), es fa referència a la necessitat i importància de la planificació, coordinació i suport dins els equips docents com a factors fonamentals per mantenir els estàndards de qualitat docent. En el qüestionari aplicat a la mostra de 883 docents són molts els testimonis que han destacat el paper clau i rellevant del treball conjunt amb l'equip docent o, així mateix, del perjudici causat per la manca o absència d'aquesta coordinació.

En aquest sentit, els grups de treball amb reunions virtuals periòdiques es presenten com a una opció adient més sostenible en el temps, que permet al docent: aprendre de la resta de l'equip (ensenyament mutu); la compartició d'estratègies, materials i recursos didàctics; la possibilitat de la reflexió conjunta; la potenciació de la mirada autocrítica sobre el propi estil docent i la forma de realitzar les classes; i l'anàlisi de problemes comuns amb criteris i punts de vista més amplis (Lester i Evans, 2009; Bacharach et al., 2008; Fuentes-Peláez et al., 2017; Novella i Pérez Escoda; 2017). En comparació amb l'exercici de les tasques docents de forma individual i aïllada, el treball en equip representa una oportunitat immillorable per incrementar els recursos i les estratègies docents (Gómez et al., 2014). En aquest sentit, la universitat ha d'afavorir, reconèixer i valorar els equips docents i les seves funcions (Escofet et al., 2017), especialment per a compensar la major inversió de temps que requereix el treball col·laboratiu vers el solitari (Davis, 1995). Si bé el professorat identifica els avantatges i beneficis dels equips docents, seguint a Novella i Pérez Escoda (2017) i a Escofet et al. (2020), s'haurien de tenir en compte aspectes com la racionalització del nombre d'equips docents per professor/a, el suport per part de la universitat amb incentius i recursos (e.g. literatura especialitzada o recursos digitals) i la definició del rol i funcions del "coordinador". Respecte al rol de coordinador/a, es plantegen propostes com que aquest sigui un càrrec rotatori o que es reconegui i incentivi institucionalment aquesta responsabilitat, així com la de tot l'equip. En relació amb el fet de disposar de recursos, per exemple, a la facultat d'Educació es va crear un espai digital de suport per als equips docents per a la planificació acadèmica i elaboració de plans docents de les assignatures que s'impartirien el proper curs. Tanmateix, és important destacar que el treball en grups docents no ha de ser una mesura imposada, ja que l'efectivitat de la col·laboració docent depèn de la utilitat, necessitat i sentit percebuts pels mateixos participants (Escofet et al., 2020; Novella i Pérez Escoda, 2017).

Materials oberts

Finalment, un aspecte rellevant que no pot deixar-se de banda és el fet que els materials de l'assignatura estiguin disponibles de forma oberta i gratuïta per a tots els estudiants. No és estrany que en algunes situacions es deixi "a càrrec" de cada alumne l'obtenció i accés al material (e.g. de

pagament). Reprenent el compromís de la inclusió, aquest és un aspecte fonamental, ja que existeixen evidències de com els recursos educatius oberts (OER, de l'anglès) suposen un increment de les notes dels estudiants, especialment dels que disposen de menys recursos socioeconòmics (Colvard et al., 2018). L'alt cost dels llibres de text té un impacte molt més gran en l'èxit dels estudiants del que la majoria de la gent s'imagina, i els beneficis de canviar a OER estan ben documentats (DeRosa, 2020). Clarament, això afavoreix el seguiment de les assignatures i un major i millor aprenentatge. Durant la situació viscuda degut a la COVID-19 a diferents facultats de la UB, tal com es veu reflectit en els informes que s'incorporen en aquest document, es van haver d'adaptar els continguts i posar a la disposició dels estudiants les eines i el material necessari per seguir l'assignatura, tenint en compte la impossibilitat d'accedir als ordinadors de les facultats o a les biblioteques. Un clar exemple és el de la Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals, on s'havia de fer front a les dificultats d'accés a programari necessari: per una banda, es va arribar a acords amb algunes empreses per a tenir llicències en línia per a estudiants i professorat que no podien accedir a les aules equipades, per l'altre, es va promoure entre el professorat la cerca de recursos tecnològics de qualitat d'accés obert. Com a resultat d'aquesta última acció s'ha obert la porta a una nova implementació de programari informàtic obert i sovint al núvol en les diferents disciplines i assignatures.

CONCLUSIONS

Tenint en compte l'esmentat anteriorment, considerem que una estratègia institucional a llarg termini per a un model híbrid d'ensenyament-aprenentatge de qualitat hauria de basar-se en oferir com a orientacions i directrius aquestes cinc propostes clau, però donant sempre al professorat la flexibilitat necessària per desenvolupar creativament la seva pròpia pedagogia (Dietrich et al., 2020).

A més, tal com s'assenyala a l'informe de la facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals, s'hauria de superar la visió instrumentalista de la tecnologia, encara molt present a les nostres universitats. En aquest sentit, s'haurien d'aprofitar totes les seves potencialitats per permetre més nivells de participació i democratització, per obrir el coneixement a la societat, utilitzar-la per aconseguir una millor i més eficient connexió entre les docents i l'alumnat i entre investigadors de dins i fora de la universitat.

Finalment, és important ressaltar que una de les forces més grans amb la que compta la UB és el seu professorat i la seva disposició impressionant per formar-se, implicar-se en la seva tasca docent i per adaptar-se a totes les situacions sobrevingudes que la pandèmia de la COVID-19 ens ha portat. Els informes reflecteixen històries molt dures i grans esforços per superar les dificultats, fent tot el possible per garantir una docència de qualitat i que tot l'alumnat de la UB pogués continuar amb els seus estudis.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Adell, J., Castañeda, L., i Esteve, F.M. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 51-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20669>
- Alqahtani, A. Y., i Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences*, 10(9), 216.
- Bacharach, N., Washut, T. i Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (3).
- Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 49-59.
- Colvard, N. B., Watson, C. E., & Park, H. (2018). The impact of open educational resources on various student success metrics. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 262-276.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning*. Oryx.
- DeRosa, R. (2020). Practitioner Perspectives: OER and a Call for Equity. *New England Journal of Higher Education*. <https://nebhe.org/journal/practitioner-perspectives-oer-and-a-call-for-equity/>
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A., i Hébrard, G. (2020). Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717>
- Duran, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo: Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J. C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 139-166). Alianza Editorial.
- Escofet, A, Freixa, M., i Novella A.M. (2017). Ejes de desarrollo para una cultura de equipos docentes. En A.M. Novella (coord.) *Impulsando los equipos docentes*. (pp. 69-78). Octaedro-ICE.
- Escofet, A., Cortés, F., Freixa, M., Gómez, M., i López, M. (2020). Equipos docentes: Identificació de bones pràctiques. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/372830>
- Esteve, F. , Llopis, M.A., Adell, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje* 15(4):399-406. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Estivill, A. (1992). *L'Escola de bibliotecàries: 1915-1939*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Estivill, A. (2006). Una mirada retrospectiva: de l'Escola Superior de Bibliotecàries a la Facultat de Biblioteconomia i Documentació (1915-2005). *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 16. Disponible des de: <http://bid.ub.edu/16estivi.htm>
- Fernández, C. V., Valls, J. G., Callejo, M.L. V. i Llinares, S. C. (2012). Uso de la herramienta "grupos de trabajo" para la coordinación docente. In *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 347-357):. Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad de Alicante.
- Fuentes-Peláez, N., Gómez, M. i Luna, E. (2017). De los grupos de trabajo a los equipos docentes. Proceso de constitución. En A.M. Novella (coord.) *Impulsando los equipos docentes*. (pp. 33-46). Octaedro-ICE.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., i Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12. doi:10.14201/eks.23013

- Gómez, M. S., Escofet, A. R. i Freixa, M. N. (2014). Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad?. *Revista Española de Pedagogía*, 2014, num. 259, p. 509-523.
- GRAI (2016). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales. <https://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/tecnicas-de-aprendizaje-cooperativo>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., i Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Lester, J. N. i Evans, K. R. (2009). Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 373-382.
- Mauri, T. i Rochera, MJ. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (p. 155-171). Graó.
- Novella A.M., Paya, M. i Ruiz, A. (2017). Trabajando en equipos docentes. En A.M. Novella (coord.) *Impulsando los equipos docentes*. (pp. 47-58). Octaedro-ICE.
- Novella, A.M. i Pérez Escoda N. (2017). Elementos y funciones que definen los equipos docentes. En A.M. Novella (coord.) *Impulsando los equipos docentes*. (pp. 21-32). Octaedro-ICE.
- Onrubia, J. (2011). 5. El asesor psicopedagógico en los procesos de innovación docente asociados a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. En E. Martín y J. Onrubia (Ed.) *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. (pp. 121-142) Graó.
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., & Esteve-Món, F. (2021). La integración de la competencia digital en educación superior: un estudio de caso de una universidad catalana. *Educar*, 57(1), 241-258.
- Sánchez Carracedo, F., López Álvarez, D., Llorens Largo, F., Badía Contelles, J. M., & Marco Galindo, M. J. (2020). *La universidad que viene: de la 'docencia remota de emergencia' a la 'presencialidad adaptada'*. <https://theconversation.com/la-universidad-que-viene-de-la-docencia-remota-de-emergencia-a-la-presencialidad-adaptada-140794>
- UNIR (2020). Flipped classroom: ¿Qué es el modelo de aula invertida?. Universidad Internacional de La Rioja. <https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/>
- Wise, A. F. i Bergner, Y. (2020) *College in the Time of Corona: Spring 2020 Student Survey*. NYU-LEARN.