

Desenvolupament professional del professor universitari

Vicenç Benedito Antolí*

Introducció

La Universitat ha sofert una profunda evolució, especialment en el segle XX. I actualment, parafrasejant la metàfora de Neurath (1991), viu un procés de construcció o reconstrucció de la seva identitat a partir de canvis interns i externs, i alhora cerca d'adaptar-se i transformar-se segons les necessitats de la societat de final del segle XX. Aquesta recerca d'identitat, de qualitat, de prestigi i consideració social és una constant present en les directrius de govern de les universitats que volen trobar el seu lloc per adquirir un segell de personalitat i competència, en una època de limitacions econòmiques creixents.

Cal tenir en compte que la missió de la Universitat s'ha anat transformant en un procés de canvi que es veu influït i condicionat pels canvis polítics, socials i econòmics i del món del treball. Aquesta transformació és necessària si no vol esdevenir anacrònica o sobreviure d'esquena a la societat, que li dona sentit. Des del meu punt de vista, la Universitat ha de continuar essent el temple de la cultura de la ciència, de la reflexió intel·lectual, de la plenitud de la formació humana. Però també és cert que, com més va més, es va decantant cap a la professionalització, cap a la formació de «treballadors especialitzats» que intenten d'accedir a professions i treballs del màxim nivell. La multiplicació de titulacions i especialitats és l'indicador més evident d'aquesta tendència. Tanmateix, seria perillós que es trenqués l'equilibri entre el que és formatiu i el que és professional, ja que tots dos aspectes són consubstancials de l'«ésser universitari» i d'una Universitat sana socialment i huma-

*Vicenç Benedito Antolí és Catedràtic de Didàctica de la Universitat de Barcelona. Autor d'investigacions i publicacions sobre Didàctica i formació del professorat en els diferents nivells educatius. Coordinador de l'informe "La Formació del professorado universitario" (1991), redactat per a la Direcció General d'Universitats del MEC.

nament parlant. La producció i transmissió de la cultura i de la ciència, de manera crítica, la potenciació de la docència i de la investigació com les dues cares indissolubles d'una mateixa tasca i la preparació per a l'exercici d'activitats professionals són, entre altres coses, les funcions principals de la Universitat actual. I s'han de produir en un marc democràtic, participatiu i de plena comunicació i compromís dels membres (professors, alumnes i personal administratiu) de la comunitat universitària.

Totes aquestes funcions i finalitats de la Universitat s'han de desplegar amb la màxima qualitat possible atenent a múltiples criteris en relació amb les finalitats (formació cultural i humana, docència, investigació, professionalització), els actors (professorat, alumnes, personal d'administració i càrrecs acadèmics) i els mitjans disponibles (pressupostos, instal·lacions i infraestructura). No s'ha de perdre de vista tampoc que la qualitat universitària és un concepte relatiu i multidimensional i que cal analitzar-la en el context d'uns processos socials i polítics en què interaccionen objectius i actors. Com diu Rodríguez Espinar (1991), una visió de l'educació a la Universitat i de l'anàlisi de la qualitat hauria tenir en compte el desenvolupament institucional en general i el desenvolupament que tant els alumnes com els professors tenen al llarg de la vida universitària. En termes semblants s'expressa Astin (1985) quan diu que la veritable qualitat d'una institució universitària radica en la seva capacitat d'aconseguir el màxim desenvolupament possible dels alumnes i els professors. Es refereix al desenvolupament intel·lectual, personal i social tant en la dimensió acadèmica i científica com en la pedagògica.

L'objectiu d'aquest article és de centrar-nos en el desenvolupament professional del professor universitari, especialment en la seva faceta com a docent, ja que considerem que el vessant pedagògic de la seva formació és pràcticament inexistent. D'aquesta mancança, se'n ressenten la docència i l'aprenentatge dels alumnes. La nul·la preparació pedagògico-didàctica del professor universitari és una de les causes principals del fracàs escolar universitari, de la desmotivació i l'abandó dels alumnes i de la pobresa dels processos d'ensenyament-aprenentatge, i tot i que molts professors creuen que per ensenyar n'hi ha prou de saber l'assignatura o disciplina, avui no hi ha cap bon professor que qüestionï que la cosa important és produir aprenentatges significatius de qualitat en els alumnes, és a dir, desplegar una bona docència. Abans de referir-nos a principis i propostes per al desenvolupament professional del professor universitari, intentarem caracteritzar aquesta docència de qualitat.

1. El professor universitari. Caracterització de la docència

El professor universitari és un professional que presta un servei a la societat per mitjà de la Universitat. Ha de ser un professional reflexiu, crític, competent en l'àmbit de la seva disciplina, capacitat per exercir la docència i fer activitats d'investigació. Ha d'intentar desplegar una activitat docent, compromesa amb la idea de potenciar l'aprenentatge dels estudiants i contribuir a la millora de la societat. Ha de procurar que el coneixement impartit a les aules, tallers i laboratoris tingui relleu per a la formació teòrica i pràctica dels estudiants. També ha de preparar els alumnes perquè adquireixin una progressiva autonomia a avançar en els processos d'estudi i en la interpretació crítica del coneixement, i, alhora, ha d'adquirir una capacitat professional.

1.1. Caracterització de la docència

Actualment, al nostre país el professor universitari aprèn de ser-ho per un procés de socialització en part intuïtiu, autodidacte o, encara pitjor, seguint la rutina «dels grans». Sens dubte, això és per raó de la inexistència d'una formació específica com a professor universitari. En aquest procés, hi tenen un paper més o menys important la seva pròpia experiència com a alumnes, el model d'ensenyament que predomina en el sistema universitari i les reaccions dels seus alumnes. Tot i que sóc optimista pel que fa a la capacitat autodidàctica del professor per millorar en l'anàlisi i la reflexió sobre la seva experiència, aquest enfocament és insuficient i fàcilment es pot caure en l'acceptació del costum. Sobretot quan, en soledat, s'intenta qualsevol innovació pedagògica que trenca amb la docència tradicional i que fàcilment és incompresa i sovint rebutjada pels alumnes i col·legues, que hi veuen més una «amença» a la tranquil·litat i comoditat de les classes expositives amb presa d'apuntes i exàmens més o menys objectius del saber «enllaunat».

En realitat, la perpetuació de la manera de ser d'un professor universitari acostuma a descansar més en la rutina que no pas en la investigació sobre la naturalesa de la pràctica professional, o sobre l'experiència concreta i sobre les millors estratègies de formació d'aquest professional.

Amb tot, cal entendre que el professor universitari intervé en un medi complex, en un escenari psicosocial viu i en transformació

contínua, definit per la interacció simultània de múltiples factors i condicions internes i externes a l'aula.

El professor ha de provocar processos d'aprenentatge a l'aula, conèixer la seva dinàmica, seleccionar-ne i organitzar-ne el contingut, facilitar la formulació d'interrogants, alimentar la discussió i el debat, establir relacions positives, avaluar el treball dels alumnes i afavorir la recerca i construcció amb els alumnes del coneixement científic. No cal dir que aquesta acció és compatible amb unes bones exposicions i visions de síntesi del professor, atesa l'amplitud de la cultura i del coneixement científic que cal introduir en la formació universitària.

Per aprendre a millorar la pràctica professional, el docent ha de contrastar les seves teories prèvies amb les evidències d'una reflexió rigorosa sobre el seu treball. *La reflexió sobre la seva pròpia acció és un component essencial del procés d'aprenentatge permanent que constitueix l'eix de la formació professional.*

La indagació i la revisió s'han de plantejar tant sobre el coneixement científic com sobre la manera de transmetre'l o elaborar-lo i sobre les condicions en què aquest procés es produeix.

L'activitat del professor com a docent no es pot regir per la rutina o per l'aplicació mimètica de teories i tècniques que uns altres (investigadors, especialistes) han elaborat perquè les faci servir en cada situació concreta. Si fos així, el professor esdevindria un simple executor dels principis que haurien d'elaborar uns altres i que poc sovint tindrien cap utilitat en un context únic com és un aula determinada, en un moment concret. Reconeguem, però, que també és convenient el coneixement de les teories científiques sobre l'aprenentatge i el domini de tècniques adquirides mitjançant l'ensenyament, l'estudi o l'experiència transmesa per unes altres persones. Però és la investigació dels professors sobre la seva pròpia pràctica, que esdevé impulsora eficaç de la millora professional.

El professor ha de comprendre com s'utilitza i elabora o reconstrueix el coneixement científic, com es resolen situacions incertes i desconegudes, com s'elaboren o modifiquen rutines, com es prenen decisions, com s'experimenten hipòtesis de treball, com s'utilitzen tècniques, instruments immaterials nous o coneguts, com es fomenten estratègies, com s'inventen procediments, tasques, recursos, com es fan els treballs d'avaluació, com es modifiquen les seves teories prèvies en contrast amb la realitat, etc. El professor ha d'afavorir i potenciar en l'alumne el desplegament de destreses cognitives d'alt nivell: crítica, especulació, dialèctica, etc.

El professor com a docent també hauria de fer treballs d'assessoria individual o de grup dels alumnes fora l'aula, per orientar l'aprenentatge i la recerca intel·lectual. És una modalitat docent poc

«explotada» i encara menys arrelada, a la Universitat. I, amb tot, amb un nombre reduït d'alumnes, es pot convertir en l'estratègia docent de més interès, valor formatiu i riquesa intel·lectual. Resulta indispensable, combinada amb els seminaris de treball i discussió, per assolir la maduresa en la recta final de la formació universitària.

Estimular aquests processos mitjançant la disponibilitat d'actitud, enriquir-los amb l'adaptabilitat a cada grup i perfeccionar-los quant a la naturalesa mateixa de l'acció tutorial, això són feines a què el professor s'ha d'enfrontar com a professional de l'ensenyament.

Finalment, vull fer ressaltar *l'íntima connexió entre docència i investigació, especialment quan la investigació es produeix sobre la mateixa docència actuant com el seu nucli generador*. La investigació docent (a diferència de la disciplinària i la bàsica) ha estat tradicionalment desatesa i minusvalorada a la Universitat. El fonament d'aquesta investigació és que neix de la mateixa activitat docent, exerceix de vincle entre la docència i la investigació i permet de transformar els processos d'ensenyament/aprenentatge i per consegüent és el que ha de plantejar i desenvolupar les innovacions necessàries i adequades en el treball entre el professor i els alumnes. L'ensenyament millorarà en la mesura que es valorarà i es potenciarà aquesta classe d'investigació sobre la pràctica docent. Així, la docència adquirirà més importància i serà objecte d'una més gran atenció i de possibles esforços d'innovació i transformació.

2. Desenvolupament professional del professor universitari

La preocupació per la formació pedagògica del professorat de la Universitat no és prevista per la legislació actual, a diferència del que s'esdevé en els altres nivells del sistema educatiu, en què l'adquisició d'una capacitació pedagògica és imprescindible.

A mesura que s'avança en el sistema educatiu, disminueix l'exigència de l'aspecte psicopedagògic i didàctic de la formació. De fet, per accedir a la condició de professor universitari s'exigeix un concurs públic de mèrits en el qual la dimensió pedagògica acostuma a ser pràcticament insignificant. Sovint, els projectes docents que s'elaboren per adquirir la titularitat o la càtedra universitària esdevenen una teorització erudita sobre autors bàsics i temaris comentats de l'assignatura. I, amb tot, haurien de ser la plasmació escrita de la reflexió sobre el procés de l'ensenyament/aprenentatge; el lloc on fer explícita l'experiència, la indagació sobre la pràctica

pedagògica, les estratègies i les activitats didàctiques experimentades en diversos anys de docència, etc.

És evident, però, que encara resulta pitjor la inexistència d'aquesta formació pedagògica en la fase de preparació del futur professor (tercer cicle, ajudants, etc.) i en els primers passos de la docència universitària.

Podem concloure que, avui, al nostre país no hi ha una política de formació del professorat universitari —tot i que hi comença d'haver la sensibilitat sobre aquesta qüestió en el camp universitari i al de la mateixa Administració educativa. A la Universitat de Barcelona, mereix de ser remarcada la creació del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU) per impulsar, entre altres coses, la funció de formació i innovació pedagògica del professorat.

En definitiva, el desenvolupament professional i personal significa creixement, desenvolupament, canvi, millora, adequació, en relació amb el propi coneixement, amb les actituds en el treball i sobre el treball, amb la institució o departament, tot buscant la sinergia entre les necessitats de desenvolupament professional del personal i les necessitats de desenvolupament organitzatiu, institucional i social del context.

La qualificació professional per a la docència universitària ha de ser concebuda com un procés de formació contínua en què es conjuguin una elevada preparació teòrica en la disciplina, acompanyada d'una reflexió amb serietat sobre l'epistemologia de l'especialitat, i la seva preparació pedagògico-didàctica, contrastada amb l'exercici de la pròpia pràctica docent i investigadora.

El conjunt de coneixements, actituds i capacitats que caracteritzen el professional competent ha de ser percebut pel professor universitari com una necessitat per a la formació com a docent. D'aquí es desprèn que tota proposta de formació, per ser efectiva, hauria de comptar amb la prèvia acceptació del professorat mitjançant un procés de sensibilització i de coneixement; és més, la seva col·laboració i participació resultarà imprescindible, sobretot en la fase de perfeccionament, en la definició de les necessitats de formació i en la posterior concreció d'aquestes necessitats en plans i projectes.

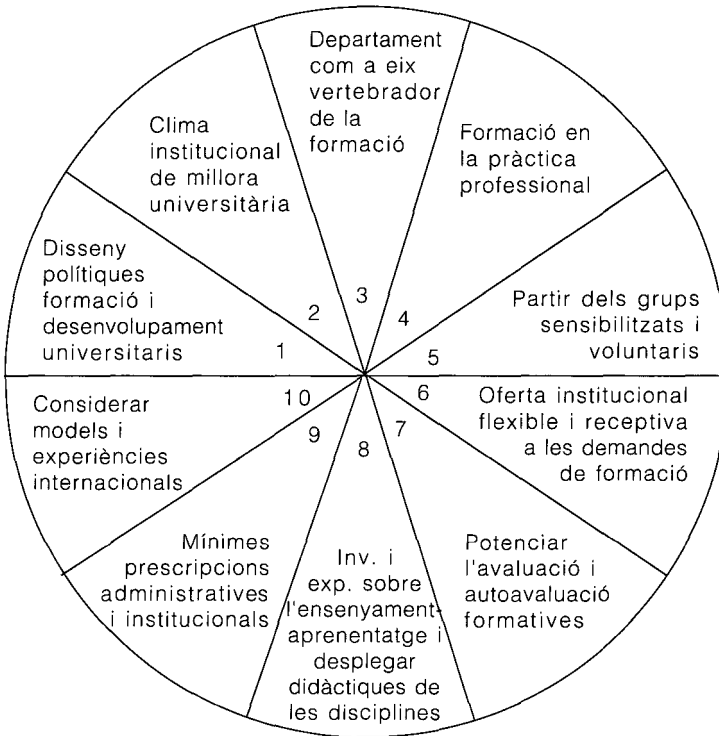
Considerem que la formació i el desenvolupament del professor universitari són un fet continuat, però que implica dues fases fonamentals i profundament interrelacionades: la preparació del futur docent i la formació del professor novell i de l'experimentat.

3. Principis i directrius d'acció per al desenvolupament professional

Per contribuir al desplegament professional els pròxims anys, cal desplegar múltiples propostes de formació. Per això és imprescindible partir d'una plataforma sòlida, que arrelhi els fonaments en la concepció d'universitat, de docència universitària i de desenvolupament professional que, a grans trets, hem perfilat. Que sàpiguen connectar amb la cultura universitària i els plantejaments progressistes en cerca de la qualitat universitària en la qual, al seu torn, s'inscriu la qualitat de professors i docència.

A continuació enunciem alguns principis de procediment que s'haurien de tenir en compte a manera de guia de l'acció formativa (vegeu gràfic 1).

Gràfic 1



Principis i directrius d'acció per al desenvolupament professional

1. Cal *dissenyar una política de formació i desenvolupament universitari* que estableixi les grans directrius de millora de l'ensenyament i de la formació del professorat. Aquestes directrius han de ser prou amples i flexibles per preveure i respectar els diferents contextos i cultures universitàries amb les seves necessitats específiques i la seva autonomia d'acció. Perquè aquesta política tingui credibilitat, ha d'anar acompanyada d'un fort suport institucional i d'uns pressupostos generosos per dotar de recursos personals i materials cada universitat, tot això dins una campanya de sensibilització sobre la importància i prioritat de la formació del professorat.

2. Cal contribuir des de tots els angles a crear un *clima institucional positiu respecte a la qualitat de la universitat en general, i de la formació del professorat en particular*. Per això s'ha de produir una millora general de les condicions de treball i és molt important desplegar estratègies de sensibilització, acostament i suport als docents. A partir de la desitjable valoració de la docència per part de professors i alumnes, departaments i autoritats acadèmiques, *s'hauria de crear i mantenir un clima que repercutís en la cultura del lloc de treball, en la satisfacció en les tasques docents i en la necessitat de millora per accions compartides*. El diàleg, la comunicació, la il·lusió haurien de ser presents en els ambients de treball.

En definitiva, es tractaria de generar en els centres i departaments universitaris un clima de responsabilitat, de col·laboració i de suport entre els professors, en què es valorés l'ensenyament i es millorés la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants.

3. El *departament ha de ser considerat l'eix vertebrador de la formació del professorat*. La formació inicial i permanent ha de partir i s'ha de centrar preferentment en els departaments i en els seus equips o grups de treball. Desatendre'n les necessitats, la situació de grup i personal seria una equivocació.

Encara que és convenient que les universitats, per diferents mitjans (centres, gabinets especialitzats en formació i avaluació, convocatòries, masters, programes diversos, etc.) despleguin les seves propostes, aquestes han de ser el fruit de la consulta i de la demanda dels professors i dels departaments. I alhora s'ha de proporcionar suport logístic, econòmic i d'assessorament perquè els departaments despleguin les pròpies iniciatives. L'autonomia, l'autoresponsabilitat de professors, equips i departaments en el desenvolupament de la seva formació han de ser impulsats des de les universitats en una mostra de confiança, d'estímul i coparticipació en la seva millora. I, no cal insistir-hi, establint mecanismes per comprovar la serietat i la qualitat dels programes i les accions de formació.

Aquest principi inclou, al seu torn, els punt següents:

a. Potenciar equips docents estructurats, afins o coincidents amb la configuració dels equips d'investigació. En els departaments universitaris massa grans, amb diferents àrees amb problemes de comunicació, de convivència, etc., impulsar els *equips de reflexió o grups de treball* afins que puguin actuar més conjuntats en el desplegament de línies d'acció.

b. Desenvolupar el *liderat compromès i participatiu* en cada departament.

c. Fer participis els professors de les *tasques de planificació de la seva formació*.

4. *Desenvolupar la formació en l'acció, en la pràctica professional.* Partir d'experiències personals i institucionals arrelades en la pròpia pràctica i en contextos pròxims. La investigació en l'acció, sobre la docència, si és possible en equips de col·laboració i contrast d'experiències és, probablement, la millor fórmula de formació. Si se'n sap i es pot combinar amb informacions i intercanvis entre departaments, la riquesa formativa augmenta.

5. *Cal partir de grups sensibilitzats que despleguin accions voluntàries.* I ser resistents als possibles errors i als avenços que es produeixin amb lentitud i dificultat. Cal establir línies i programes d'acció coherents, i actuar amb persistència i visió de futur. Les propostes han d'estar arrelades en el teixit social que constitueix la vida de l'equip o departament.

6. *Cal crear i oferir un abast institucional flexible i receptiu a les demandes i necessitats de formació.* Els serveis d'ajuda i assessorament als projectes i programes, en el marc de la Universitat i dels centres, han de contribuir a organitzar institucionalment la formació permanent del professorat.

7. *S'ha de potenciar l'avaluació i l'autoavaluació formativa.* L'avaluació del professorat i el desenvolupament professional han d'anar units. L'avaluació formativa hauria d'aportar una informació directa sobre la pròpia actuació. Com assenyala Kemmis, «l'avaluació formativa i l'autoavaluació són la base del creixement professional i per fer factible la innovació i el canvi». L'avaluació del professorat duu implícit el significat de retroalimentació i diàleg professional. L'objectiu primer consisteix a compartir l'autoavaluació entre col·legues, escoltar els comentaris dels altres i rebre informació sobre el treball fet individualment o en equip.

8. *També s'ha d'investigar i experimentar en escenari d'ensenyament-aprenentatge per desenvolupar didàctiques de les disciplines.* Aquestes aportacions poden ser el motor de canvi en la

docència d'àrees científiques de Politècniques, Ciències, Ciències Jurídiques, Medicina, etc. En el moment que es considerin aquestes activitats en les línies d'investigació i docència dels seus departaments, s'haurà fet un pas important en la implicació pedagògica de molts professors ara per ara allunyats d'aquestes preocupacions.

9. Si bé en l'àmbit de la formació del novell cal establir una normativa, pel que fa a les accions de formació permanent *la prescripció de l'Administració central o autonòmica i la de cada Universitat ha de ser mínima*. En general, la formació permanent ha de ser lliure, voluntària i desitjada pel professorat. Localitzar un punt de confluència entre demandes (a partir de necessitats, mancances i desitjos de millora) i ofertes institucionals serà crucial per a l'èxit de tota proposta.

10. Cal prendre en consideració els millors models i exemples elaborats a les universitats amb més experiència en el desenvolupament professional. Hi ha experiències de les universitats europees (Anglaterra, Alemanya, Dinamarca, Holanda, etc.) i nord-americanes (EUA i Canadà) que cal conèixer, no per aplicar-les mimèticament, sinó per adaptar-ne i aplicar-ne els aspectes que sintonitzin amb la nostra cultura universitària i amb la nostra realitat.

Tot seguit em referiré a unes quantes propostes concretes que es podrien dur a terme en el marc de la Universitat de Barcelona. Les agruparé en propostes en la fase preparatòria de l'aspirant a professor; en la de formació inicial o professor en formació; i en la de formació permanent o professor experimentat.

4. Propostes en el marc de la Universitat de Barcelona

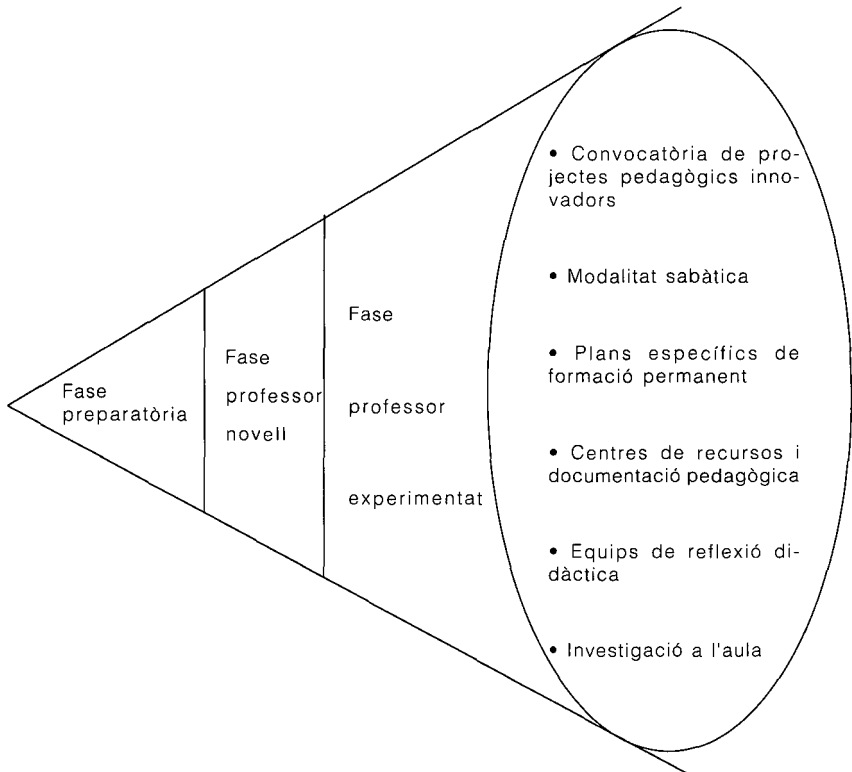
Ja fa un quant temps que la Universitat de Barcelona demostra interès i preocupació pel desenvolupament professional del docent universitari. L'equip de govern actual ha inclòs aquesta qüestió en el seu programa amb la creació del GAIU, que ja ha iniciat una esperançadora tasca que aviat començarà a donar fruit. Jo mateix sóc testimoni de la sensibilització de l'equip rectoral i dels presidents de divisió en relació amb la millora de la qualitat de la docència i de la gestió departamental. D'altra banda, hi ha un grup creixent de professors interessats en aquestes matèries.

La Divisió de Ciències de l'Educació s'hauria de comprometre a aportar experiències i col·laborar amb el GAIU per desplegar

propostes en les altres divisions. De fet, el primer Congrés de Pedagogia Universitària (1990) i els treballs d'alguns professors de Ciència de l'Educació demostren una línia d'investigació i reflexió que cal potenciar.

Vegeu algunes propostes realistes que s'haurien de desplegar en el marc legal actual (vegeu gràfic 2).

Gràfic 2: Propostes en el marc de la Universitat de Barcelona



4.1. Propostes en la fase preparatòria

La formació del professor universitari és un procés de desenvolupament que ha de tenir lloc al llarg de tota la vida de treball del docent i la formació preparatòria no n'és més que una primera fase.

En una tasca de sembra, cal fer viables uns mecanismes que assegurin una primera orientació als llicenciats que decideixin d'escollir la docència universitària com a sortida professional.

La formació del candidat hauria de proporcionar i desplegar les competències professionals bàsiques del futur docent en tota l'amplitud, tant pel que fa als coneixements, mètodes i tècniques científiques de la disciplina com respecte a la capacitació psico-pedagògica i didàctica que l'ajudarà a afrontar de forma indagadora la futura pràctica docent. Així, qualsevol que sigui la formació que es proposi, s'hauria de vincular als problemes de la pràctica universitària i als processos individuals o col·lectius de grups de reflexió i investigació sobre aquests problemes.

En països com els Estats Units i el Canadà, i en menor mesura a Europa, s'apliquen activitats de formació preparatòria mitjançant l'organització de cursos de postgrau que inclouen matèries relacionades amb: mètodes d'ensenyament, desplegament curricular, orientació professional, habilitats interpersonals, etc. Hi predomina la formació didàctica sobre l'administrativa o de gestió, i l'objectiu primordial és de contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament futur.

Els estudiants que pretenen accedir a la docència universitària reben ajudes per poder participar en aquests cursos.

En aquesta mateixa línia, la Universitat de Barcelona podria desplegar, entre d'altres, les següents activitats preparatòries de futurs docents:

1. Incloure en els plans d'estudi crèdits i matèries optatives que fessin referència a la formació pedagògica i didàctica projectada sobre les matèries de cada àrea científica.

2. Crear, dins la Divisió de Ciències de l'Educació, amb la col·laboració de professors de les altres divisions, un postgrau i si escau un master en docència universitària.

3. Crear/potenciar la figura del becari de docència, sobretot en el tercer cicle universitari, o l'ampliació de les funcions de l'actual becari d'investigació a l'àmbit de la docència. Caldria una planificació i coordinació des de l'equip de govern de la Universitat, el GAIU i les divisions. La formació de l'hipotètic professor s'hauria de fer amb activitats programades en l'àmbit de la divisió i en cada departament amb professors experimentats compromesos amb aquesta tasca. Els becaris haurien de ser seleccionats amb gran exigència i rigor.

4. Implicar els millors alumnes amb decidida inclinació a la docència universitària en els projectes d'innovació pedagògica departamentals o interdepartamentals.

5. Potenciar i premiar els projectes de final de carrera o tesines elaborades sobre la millora de la docència teòrica i pràctica de la Universitat.

6. Incloure en els programes de doctorat un percentatge de crèdits sobre qüestions organitzatives, pedagògiques i didàctiques de l'àrea de coneixement i temàtica objecte del programa. I desplegar-los amb una docència moderna i activa en què predominin el seminari, la discussió, el treball en equip, l'estudi de casos, l'exemplificació de classes de qualitat, etc. I que també s'hi tinguin en compte el coneixement del clima de treball i la implicació en els projectes curriculars del departament.

7. Elaborar documents i materials didàctics, com ara vídeos, paquets didàctics, models de docència il·lustrats amb exemples i experiències de qualitat que estiguin a l'abast dels «aspirants» de la docència universitària.

4.2 Propostes en la fase inicial del professor novell i en formació

Entenem per professor novell qualsevol professor universitari que es trobi en els primers anys de vida professional. Sempre és difícil precisar quants anys ha d'incloure. Considerem suficient un mínim de tres i un màxim de cinc.

A la Universitat espanyola, són professors novells o en formació els ajudants, associats sense experiència universitària i, en general, tot contractat acabat d'arribar a la docència universitària. La inexistent carrera docent complica el perfil de la formació en aquest període. L'ajudant, com a professor en formació, és el qui actualment hauria de rebre aquesta formació pedagògica. Potser molt aviat ens adonarem de la necessitat i la conveniència d'una altra figura (contractat, docent de primer cicle, etc.) que ompli la llacuna entre l'ajudant i el titular. D'alguna manera, «la pervertida» figura de l'associat de la LRU ha resolt aquest buit durant molt de temps.

La formació del novell no és més que un primer moment de tota una trajectòria professional; s'hauria d'articular entorn de la seva integració en un equip docent, dins el qual es planifiquin i debatin les activitats d'ensenyament. Aquestes activitats haurien d'abastar situacions professionals molt diverses com: la reflexió sobre el treball a l'aula, la pràctica de situacions d'ensenyament compartit, la realització d'intercanvis professionals, com també una valoració de les activitats docents experimentades en diverses situacions i contextos.

El professor en formació es troba amb una sèrie de dificultats per raó de la seva deficient preparació inicial. Proposem una fase de formació inicial en el marc de la Universitat o de les divisions que tingui en compte els aspectes següents:

1. Adquisició de coneixements sobre la vida de l'aula;
2. Domini d'estratègies d'intervenció didàctica;
3. Anàlisi de problemes d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne universitari;
4. Formació en habilitats i estratègies de comunicació;
5. Capacitació en estratègies d'investigació i innovació educativa a l'aula;
6. Aplicació de processos d'avaluació que afavoreixin l'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne,
7. Formació de valors culturals i ètica professional.

En els departaments, els professors novells s'acostumen a trobar amb un ambient de treball que no és l'idoni per dur a cap el procés de formació. Cal un clima de formació, d'integració en els equips de treball, d'atenció a les necessitats individuals de cada ajudant o professor en formació. Caldria introduir-hi molt seriosament algunes accions com ara:

1. Activitats periòdiques de formació per a grups interdisciplinars d'ajudants; haurien de ser promogudes des del GAIU amb la col·laboració de les divisions.

2. S'hauria d'institucionalitzar la figura del tutor. A cada departament, se'n farien càrrec professors experimentats, preocupats especialment per la dimensió didàctica. La seva missió seria d'orientar-los en els primers passos dins la docència, en el desplegament de programes de treball i en la integració en equips docents responsables d'un conjunt de matèries.

3. Potenciació dels equips docents de reflexió amb professors experimentats, novells i en formació. Les funcions primordials que tindrien serien la coordinació de les tasques que els professors de l'equip duen a cap amb els alumnes, i la reflexió sobre la feina a l'aula mitjançant l'anàlisi i la discussió de situacions d'ensenyament. L'experiència dels MIR té estratègies d'acolliment, tutories, intervencions professionals, sessions clíniques, etc., que ens mostren aspectes interessants que s'haurien d'estendre a la formació de qualsevol professor novell.

4. Acció de suport als professors ajudants en el compliment de l'any d'investigació i docència en una altra universitat. Fa vergonya, la desamparança en què es troba l'ajudant a l'hora de complir una mesura que, ben concebuda a la LRU, ningú no s'ha preocupat de desplegar amb serietat i mitjans suficients.

5. La docència encomanada al novell hauria de tenir una càrrega docent més petita, amb grups d'alumnes que no presentessin grans dificultats i sempre amb el tutor i l'equip per orientar-lo i donar-li suport durant els primers anys.

6. També caldria facilitar-los temps i mitjans per assistir a congressos, jornades, seminaris de formació docent i activitats formatives d'altres institucions professionals i empreses, públiques i privades. Amb aquesta finalitat, s'haurien d'establir convocatòries d'ajudes a les demandes dels novells amb preferència sobre els professors experimentats, com per exemple ja es fa a la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

7. Establir acords entre departaments perquè es converteixi en un costum l'intercanvi de professors novells, amb periodicitat variable, que durant les estades col·laboren en projectes d'investigació i millora de la docència. Amb això també es potenciarien les relacions entre els departaments, la informació i l'intercanvi de materials i recursos.

Vist que no hi ha una línia divisòria terminant entre la formació inicial i la permanent, moltes propostes i suggeriments dels que hem exposat aquí tenen validesa per al professor experimentat. No podem oblidar el caràcter processual i continu de la formació del professor universitari.

4.3. Propostes en la formació del professor experimentat

La necessitat de la formació permanent és evident i inqüestionable. Afecta milers de professors i professores amb molts anys de docència per endavant, que s'encaren amb el compromís del seu perfeccionament i de la millora professional, i que han de donar resposta a una explícita demanda social i institucional de qualitat, particularment pel que fa a la seva docència. D'altra banda, la condició intrínseca del professor com a intel·lectual li exigeix aquesta necessitat constant d'estar al dia, d'indagar en la seva professió, de ser crític amb el coneixement, la cultura, l'ensenyament de la seva disciplina i, en definitiva, amb ell mateix.

Si en tot moment és important la millora de la docència, amb més motiu ho és ara, davant les exigències que es plantegen amb el

desplegament de les noves titulacions i la implantació d'uns plans d'estudi moderns, flexibles, homologats amb els d'altres països europeus i relacionats, la majoria, amb el món del treball.

En aquesta tasca, hi estem implicats tots els membres de la comunitat universitària, des de l'equip de govern de la Universitat, passant per divisions, centres, consells d'estudi, departaments fins a cada professor en particular.

Correspon a la mateixa Universitat d'establir les directrius i accions de formació permanent més atractives i necessàries per al professorat. De fet, la Universitat de Barcelona, amb el GAIU, ha posat en marxa un programa d'acció amb diferents propostes de caràcter formatiu i innovador. Però aquesta iniciativa, ben meritòria, no seria suficient sense la implicació i el compromís de les divisions i els departaments universitaris. Des del meu punt de vista, el departament és l'àmbit més adequat al desenvolupament de la formació del professorat —amb totes les dificultats que implica l'estructura departamental, encara no prou assentada a la Universitat. Un estudi complet sobre els departaments de la Universitat de Barcelona, encarregat per l'equip de govern, ofereix una informació de gran interès per millorar-ne el funcionament, el clima de treball i establir propostes realistes per incidir en la formació del professorat i en la qualitat de la docència i de la investigació.

Amb tot, en última instància hem d'arribar als equips de treball i als professors que treballen en els mateixos ensenyaments i que despleguen línies d'investigació i docència conjuntament.

Vegem, entre d'altres de possibles, algunes propostes d'acció realistes, que la Universitat de Barcelona ha iniciat o iniciarà aviat:

4.4.1. Convocatòria pública de projectes pedagògics innovadors

La realització d'aquesta iniciativa comporta el doble efecte de la millora de la docència i l'autoafirmació. Els matisos d'aquestes convocatòries passen per ser més o menys obertes pel que fa a la temàtica i oferir més o menys assessorament.

El GAIU de la Universitat de Barcelona ha difós una convocatòria (1991) per a l'elaboració i posada en pràctica de projectes d'innovació dirigits a millorar la qualitat de la docència.

Les àrees de caràcter preferent són: disseny de programes i elaboració de materials i recursos per al desenvolupament docent; innovació de noves metodologies docents; introducció de noves tecnologies didàctiques; avaluació d'aprenentatges mitjançant

l'elaboració d'instruments o introducció de noves estratègies d'avaluació; i, finalment, la innovació en l'organització i el desenvolupament de la docència.

La convocatòria estableix dues menes de projectes, segons la responsabilitat de l'execució: a. de caràcter institucional (departaments, consells d'estudi, facultats i divisions); b. de caràcter individual, presentats per un professor o diversos d'un mateix departament o ensenyament.

Considerem que és una proposta de gran interès que cal que tingui el suport de totes les instàncies. Tal com diu la mateixa convocatòria, la falta de cultura institucional sobre aquesta matèria demanarà una extrema atenció i el suport a les primeres propostes.

Els pròxims anys, el desplegament dels nous plans d'estudi hauria de ser un banc de proves. Concretament, a la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona s'hauria d'innovar el desenvolupament del *practicum*, la modalitat tutorial, l'organització de les assignatures, la col·laboració d'equips de professors/curs, la implantació del sistema de crèdits i l'optativitat, etc.

4.4.2. Modalitat sabàtica

Fàcil d'implantar i de probable èxit formatiu. Només calen mitjans suficients, organització i bons canals d'informació que facin profitoses les estades en altres departaments o centres estatals i estrangers. La varietat temporal (un mes, un trimestre, un curs) i la flexibilitat en l'aplicació, aconsellen, un cop oferts els mitjans, deixar les decisions a cada departament, mentre que la divisió o la Universitat es reserven la supervisió de la serietat de les accions. Cal assenyalar que és una modalitat *imprescindible* en la formació del novell, però alhora molt convenient en la formació permanent. Per això, la força docent total d'un departament ha de ser superior a la seva càrrega docent en un percentatge prudent (10/20%). Només d'aquesta manera el departament es podrà organitzar i permetre que cada semestre o curs uns quants puguin «fer festa», després de la presentació i aprovació prèvia pel consell de departament dels projectes pedagògics d'estada en altres departaments o institucions. A mesura que s'anés adquirint una cultura formativa, resultaria més fàcil planificar propostes a termini mitjà, i progressivament se'n beneficiarien tots els professors.

4.4.3. Elaborar plans específics de formació permanent

El punt de partida hauria de ser l'avaluació de les necessitats de formació detectades entre els diferents col·lectius de professors. Potser les divisions són el marc de referència més adient, sense descartar altres possibilitats. El qüestionari, l'entrevista i l'opinió dels responsables institucionals podrien ser els instruments per detectar les necessitats. Parteixen de la consideració que els professors són els protagonistes que cal escoltar i atendre.

A les consultes prèvies, es requerirà informació sobre els programes de les disciplines (objectius, metodologies, avaluació), relació entre assignatures; relació entre professors i de professors amb alumnes; coneixement de les condicions materials reals en què els professors i els estudiants despleguin la seva activitat (*ratio* estudiants/aula i estudiants/professor); espais d'ensenyament/aprenentatge, dotació de materials (biblioteca, documentació), laboratoris i aules de pràctiques amb mitjans didàctics moderns, amb atenció especial a les noves tecnologies de la informació, etc. Un cop detectades les necessitats, s'estarà en condicions de planificar accions eficaces.

4.4.4. Potenciació de centres de recursos i documentació pedagògica

que, des dels instituts i serveis de formació, estiguin a l'abast de tots els professors. La creació de bases informàtiques, materials didàctics, informes d'experiències pedagògiques, etc., permetrien d'oferir exemples i assessories a qui en sol·licités. Molts d'aquests materials i documentació es podrien obtenir de la col·laboració entre universitats o centres, amb la qual cosa el seu efecte multiplicador seria evident. Les propostes en aquest sentit han de combinar les iniciatives de la Universitat i de cada una de les divisions. Els serveis d'informàtica i els mitjans àudio-visuals han d'iniciar la producció de materials didàctics. És convenient no dispersar les accions. Des del GAIU i sobretot des de cada divisió s'han d'establir línies d'acció complementàries. Igualment s'ha de fomentar l'existència de documents pedagògics (informes d'investigació i innovacions, actes de congressos) i fonts documentals com un àmbit important de les biblioteques.

4.4.5. *Crear i potenciar equips de reflexió didàctica*

Es compondrien de professors experimentats i per altres de novells que, en accions compenetrades, revisarien els programes de les matèries, proposarien metodologies innovadores, es responsabilitzarien conjuntament d'un grup d'alumnes (tutories, avaluació, orientació de l'estudi...), desplegarien línies d'investigació en la docència, etc. La característica essencial d'aquests grups és la sintonia en les concepcions, en les relacions, que proporcionarà un clima propici del qual tothom es podria beneficiar.

En els departaments s'han donat experiències que demostren la utilitat i l'interès d'aquestes accions.

La majoria de vegades, són equips que es constitueixen al voltant d'un coordinador. Acostuma a ser un professor que, per qualitats personals i per habilitat interpersonal, es guanya la confiança dels companys i actua de dinamitzador del grup. La seva capacitat de liderat i d'organització de la dinàmica docent multipliquen els seus efectes i fa de fil conductor entre els plans del departament i els equips o, si escau, amb cada professor individualment. Es preocupen de la creació de contextos d'ensenyament/aprenentatge atractius, organitzen la distribució de recursos didàctics al servei dels professors i estimulen la flexibilitat metodològica i la configuració d'espais i temps d'aprenentatge amb propostes innovadores. Els grups de treball de noves tecnologies i de formació del professorat del departament de Didàctica i Organització Escolar en són dos casos que serveixen d'exemple d'aquesta proposta d'acció.

4.4.6. *Investigació a l'aula*

Una de les formes més interessants d'implicar el professorat en la millora de la seva pròpia docència és fer-li assumir la responsabilitat del que s'esdevé a les seves classes, de l'aprenentatge dels seus alumnes. Per això cal que sàpiga i que investigui què passa a l'aula. Aquesta mena d'investigació s'hauria d'incentivar i fomentar des dels centres i els departaments. Ens referim a una investigació que té per objecte, no tant l'àmbit disciplinar, sinó més aviat el procés d'ensenyament/aprenentatge que té lloc a les aules. És una investigació empresa pels mateixos protagonistes que la despleguen, realitzada en els escenaris de l'aprenentatge i encaminada a la millora de la pràctica. Com diu Santos Guerra (1991), sotmetre a una anàlisi rigorosa la preparació, l'acció i l'avaluació permet entendre què es fa i facilita la presa de decisions per transformar-ho.

En qualsevol de les propostes citades, els àmbits sobre els quals, de manera permanent, caldrà centrar la reflexió i la formació són: a. la millora dels processos de planificació i disseny del treball docent; b. la reflexió i la indagació sobre la pràctica docent i investigadora i els seus resultats; c. el coneixement dels alumnes; d. el desplegament de procediments i estratègies innovadores; e. l'organització de temps, espais i seqüències instructives a l'aula; f. la utilització de recursos tecnològics; g. el disseny de procediments d'avaluació, i h., l'anàlisi psico-didàctica de les matèries, i finalment el desplegament de les didàctiques de les disciplines.

Hem exposat a grans trets la nostra concepció del desenvolupament professional del professor universitari i presentat algunes directrius i propostes d'acció que poden ser viables en el nostre context universitari. Al mateix temps, som realistes i conscients que en la situació actual s'ha de partir de projectes a petita escala, i incrementar els programes i les activitats gradualment, assegurant-ne més la qualitat que no pas la quantitat. Per acabar, per no ser pura retòrica, la necessitat de perfeccionar la docència universitària ha d'anar acompanyada d'un suport institucional real i efectiu per part de l'Administració i la Universitat. Només d'aquesta manera es generarà en els centres universitaris un clima de responsabilitat sobre l'ensenyament.

Referències

- ASTIN, A.W. (1985) *Achieving Educational Excellence*. San Francisco, C.A., Jossey-Bass.
- BENEDITO, V. (Coord.) i altres. (1991) *La formación del profesorado universitario*. Informe elaborat per una comissió de treball de la Subdirecció General de Formació del Professorat, per encàrrec de la Direcció General d'Universitats. Madrid, MEC. La comissió era formada per un equip interdisciplinari de deu professors universitaris
- BENEDITO, V. *Formación permanente del profesorado universitario. Reflexiones y perspectivas*. Ponència. III Jornades Nacionals de Didàctica Universitària. Las Palmas, setembre, 1991
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (1991) *La ilusión del método*. Barcelona, Crítica. pàg. 226. (Es refereix a la metàfora de Neurath sobre la ciència).
- GABINET D'AVALUACIÓ I INNOVACIÓ UNIVERSITÀRIA (GAIU) (1991) - *Pla d'avaluació i innovació. Un enfocament institucional*. Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991) *Dimensiones de la calidad universitaria*. (Ponència presentada al Primer Congrés Internacional sobre Qualitat de l'Ensenyament Universitari). ICE, Cadis.
- SANTOS GUERRA, M.A. *Profesor o el oficio de aprendiz*. Ponència. III Jornades Nacionals de Didàctica Universitària. Las Palmas, setembre, 1991.

Abstracts

Si la universidad actual quiere dar respuesta al reto de la calidad de las enseñanzas que imparte, es imprescindible que disponga de un profesorado capacitado profesionalmente y con mayor sensibilidad pedagógica. El artículo plantea la necesidad de un mayor desarrollo profesional del profesor universitario. Para ello se definen las funciones de la universidad y se perfilan las características del profesor y de la docencia. El profesor universitario ha de estar en continua formación mediante la investigación y la actualización científica y pedagógica. Se proponen unos principios/directrices como marco de referencia del desarrollo profesional. Seguidamente se describen algunas propuestas de acción diferenciadas para profesores noveles y experimentados. Algunas de las propuestas se ilustran con ejemplos y experiencias que se están llevando a cabo en distintas universidades y en particular en la Universidad de Barcelona.

Si l'université actuelle veut relever le défi de la qualité de l'enseignement qu'elle donne, il lui est indispensable d'avoir à sa disposition un corps d'enseignant ayant une haute capacité professionnelle et une sensibilité pédagogique plus grande. L'article pose la question d'un développement professionnel du professeur universitaire beaucoup plus important. En raison de cela, les fonctions de l'université ont été définies et les caractéristiques du professeur et de l'enseignement ont été profilés. Le professeur universitaire doit être en formation permanente au travers de la recherche et du recyclage scientifique et pédagogique. Des principes/directives, en tant que cadre de référence du développement professionnel, ont été proposés. De suite, des propositions d'action, différenciées pour des professeurs débutants ou expérimentés, ont été décrites. Certaines de ces propositions ont été illustrées d'exemples et d'expériences qui ont lieu en ce moment aux différentes universités et en particulier à l'Université de Barcelona.

If universities are to meet demands for quality of teaching, they must be endowed with professionally-qualified staff with a greater awareness of teaching methods. The article argues for a much greater professional development of the university professor, defining the functions of the university, as well as describing the characteristics of the professor and the teaching profession. It is argued that the university professor needs in-service training through research and scientific updates, and the author suggests a number of principles and norms as a framework for professional development. Several proposals for action are then proposed, different in the cases of new and experienced teachers. Some of these proposals are illustrated with examples and experiments currently taking place at various universities, particularly the University of Barcelona.