



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

Susanna Aránega Español

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

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

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



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

Bienni: 2001-2003

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

Un estudi de casos múltiple

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

CONCLUSIONS

Ens trobem al final de la recerca i cal elaborar les conclusions. Unes conclusions en les que es puguin verificar si s'han aconseguit els objectius proposats inicialment però que també ens permeti oferir unes reflexions finals sobre aspectes no previstos a priori i que han anat emergint durant el tot el procés i que poden ser d'interès.

D'acord amb l'objectiu prioritari de la recerca i el tema de la mateixa el primer que hem de posar en consideració és si el professorat de la Universitat té o no necessitats formatives per a exercir com a docent i com a investigador. En cas que la resposta sigui positiva caldrà identificar quines són aquestes necessitats, què les provoca, si s'estableixen prioritats i altres aspectes que poden ser d'utilitat a l'hora d'elaborar una proposta formativa.

Per altra banda caldrà observar què aporta l'anàlisi interpretativa dels resultats.

Conclusions generals

El tema de la recerca no partia de cap hipòtesi tancada que afirmés o negués la necessitat dels docents per a rebre formació, tant sols es plantejava conèixer quina representació de l'imaginari docent contemplava la rellevància de la formació permanent en un període en que socialment i de manera generalitzada en molts àmbits professionals s'està estenent com a indispensable. Per altra banda es plantejava també conèixer quina importància ofereixen els mateixos docents a l'exercici de la docència i les dificultats que comporta impartir classes en un moment de canvis constants.

Conèixer les necessitats formatives des de la perspectiva dels mateixos agents que viuen les dificultats de la pròpia professió percebent alhora com senten i integren (o no) les necessitats generades pels canvis socials o imposats per l'Administració en moments d'exigències internacionals, conèixer els obstacles provocats de des l'exterior o provocats per les pròpies resistències al canvi fruit de factors humans, pot facilitar eines per a reconèixer si una formació inicial i permanent a la Universitat es considera o no necessària.

A partir d'aquesta premissa caldrà observar si es considera necessària i perquè, com cal estructurar-la i quines necessitats ha de cobrir per a que sigui eficaç.

A l'entorn dels objectius

La recerca es plantejava uns objectius a assolir que són els que han donat peu a la planificació de la mateixa i a les decisions que s'ha anat prenent abans i durant el procés. És el moment de verificar si els objectius proposats en iniciar la recerca s'han aconseguit o no. Els objectius previstos eren els que es detallen a continuació.

Objectius generals:

- Identificar les necessitats formatives dels professors i professores que imparteixen docència en l'etapa d'educació superior.
- Acostar-me al context per observar i escoltar les veus dels docents.
- Interpretar les informacions recollides a través dels diferents informants per esbrinar les necessitats formatives que tenen els docents universitaris en funció del context i el seu bagatge formatiu i dels requeriments externs.
- Elaborar unes conclusions que facilitin les eines per l'elaborar possibles plans formatius.
- Elaborar una proposta marc de formació que contempli les necessitats més generalitzables i que permeti l'elaboració de plans diversos que cobreixin les necessitats més focalitzades.

Objectius específics:

- Identificar si els docents universitaris de qualsevol ensenyament, gaudeixen coneixements pedagògics i si aquests són suficients per exercir la seva activitat docent.
- Reconèixer si tenen o no necessitats formatives en l'àmbit pedagògic per a realitzar la seva activitat diària incorporant els canvis generat per les alteracions sobrevingudes en les darreres dècades.
- Saber quin són els aspectes que valoren els mateixos docents de la seva feina.
- Distingir les dificultats que provoquen obstacles importants per a implementar innovacions.
- Tenir coneixement de les necessitats concretes que senten els docents independentment del context on estiguin desenvolupant la seva activitat i de les exigències externes.
- Percebre sensacions dels docents que aporten informacions implícites en positiu i en negatiu sobre la docència i sobre la formació permanent.
- Aconseguir elements suficients per configurar una proposta marc de formació permanent del professorat universitari en diferents contextos.

Vegem si s'han aconseguit els objectius tot repassant el procés:

- Per tal de identificar i interpretar les necessitats formatives hem treballat amb una mostra amplia de 1.297 informants als quals se'ls ha demanat a través de diferents instruments si tenien o no necessitats formatives i si la resposta era positiva, que les identifiquessin.

Aquests 1.297 informants són docents universitaris que estan actualment impartint classes i que:

- Corresponen a diferents categories professionals.
- Gaudeixen d'experiència docent ben diferent (en un interval d'un a més de trenta anys d'experiència).
- Que desenvolupen la seva activitat professional en facultats d'àmbits científics ben diferents.
- I que viuen en contextos que corresponen a les universitats de tres països diferents.

Les aportacions de tots els participants han ofert dades suficients per interpretar dificultats, necessitats, percepcions, sentiments i voluntats vers la docència i la formació.

- Per tal d'acostar-me i observar les veus dels docents he utilitzat una metodologia qualitativa com és l'estudi de casos múltiple fent ús de diferents instruments de recollida de dades que permeten que els informants puguin expressar pensaments, sentiments, vivències, percepcions, a més d'evidències. També he utilitzat la metodologia quantitativa per no desestimar aspectes que poden ajudar a la generalització.

L'ús d'ambdues metodologies ens ha ofert dades quantitatives que afirmen (en la majoria de casos) el que ha aportat les dades més qualitatives. Aquestes dues vessants ens ha permès assegurar alguns dels aspectes més rellevants de les necessitats expressades.

- Per tal d'interpretar totes les dades recollides hem fet un procés de categorització deductiu - inductiu que ha ajudat a manejar tota la informació. En el procés d'interpretació i també a l'hora d'elaborar les conclusions s'han evidenciat algunes percepcions rebudes per la investigadora i que no han quedat recollides gràficament en cap de les transcripcions de les entrevistes, però que s'han incorporat a les reflexions finals i que poden ser d'interès per la recerca.

El procés deductiu - inductiu ha permès ampliar al màxim les necessitats dels docents podent-les comparar amb les exigides a nivell prescriptiu. Moltes de les dificultats expressades pels docents són fruit de les necessitats requerides per la normativa.

- L'anàlisi de les dades i les conclusions aporten informació per elaborar una proposta formativa general i les pautes que poden fer possibles les concrecions de l'activitat formativa en cada context i en cada facultat, departament o grup.

La proposta formativa està elaborada en base a la interpretació de les dades analitzades.

- Tenir present les necessitats sentides i expressades pels propis docents i tenir presents també aquelles percepcions que poden ajudar a configurar la proposta pot

afavorir que la formació planificada sigui més ajustada a la realitat i per altra banda gaudeixi de més garanties d'èxit ja que té la finalitat d'aportar respostes a les dificultats o "problemes" que presenten actualment els docents.

L'exposició del procés assenyalava que els objectius han quedat coberts. No obstant tal com era d'esperar utilitzant una metodologia qualitativa en el transcurs de la recerca han anat apareixent un seguit de qüestions que cal destacar i que presento a continuació.

He organitzat les conclusions o reflexions d'acord amb aquestes qüestions per tal de fer-ho més interpretable i que són les següents:

- Les necessitats i dificultats dels docents.
- Les competències docents.
- Els informants i la seva dimensió professional en la Universitat.
- L'experiència docent prèvia a la docència universitària.
- La formació inicial prèvia.
- La formació per la recerca.
- La concreció de les necessitats formatives que aporten els docents:
 - Planificació.
 - Metodologia.
 - Materials, recursos i TIC.
 - El treball en equip.
 - L'avaluació.
 - Les relacions professorat estudiants.
- La formació pedagògica:
 - Considerada o no com una necessitat.
 - El tipus de formació.
 - Les temàtiques.
- Els docents:
 - Percepcions.
 - Actituds.
 - Percepció dels estudiants.
- Els contextos en els que es desenvolupa la recerca.
- En relació a la recerca:
 - Percepcions de la investigadora.
 - Utilitat de la recerca.
 - Fortaleses i debilitats.

A l'entorn de la necessitat de formació pedagògica

Aquest és el tema clau que emmarcava tota la recerca així doncs aquesta va ser la primera de les preguntes que es formulava a tots els participants: bàsicament a través del qüestionari i les entrevistes.

Es va preguntar als docents si consideraven necessària una formació pedagògica o una formació per la recerca. En el quadre següent es pot observar la importància que se li confereix a la formació. Cada % de cada Universitat assenyalava la suma del que es considera bastant necessari, molt necessari i imprescindible.

	<i>U Catalanes</i>	<i>UNTREF</i>	<i>U. Valparaíso</i>
Formació pedagògica	76%	89%	88%
Formació per la recerca	88%	95%	94%

Aquestes respostes ens permeten arribar a la conclusió que independentment del tema, format o condicions la formació pedagògica i per la recerca són importants per la majoria dels docents.

A partir d'aquest moment caldrà analitzar quins són els temes que més preocupen i quines necessitats mostren.

Tant en el qüestionari com en les entrevistes s'ha preguntat als docents les dificultats que tenen en l'exercici de la seva professió, com valoren certs aspectes relacionats amb la docència i la formació, quines necessitats tenen en la seva quotidianitat dins i fora de l'aula.

A l'entorn de les dificultats i necessitats dels docents

Una de les primeres reflexions que presento, emergeix d'una de les reivindicacions més redundants que he anat trobant en l'anàlisi de les dades de la recerca i es refereix a les funcions del docent a la Universitat.

De manera explícita en alguns casos, i implícita en d'altres, s'observa una dualitat entre el que s'exposa en els documents oficials sobre les funcions dels docents i les que senten els propis docents.

Mentre els professors i professores creuen que la seva activitat docents a la Universitat és prioritària i precisa d'una dedicació important, l'Administració no valora de la mateixa manera aquesta funció i si ho fa, emfatitza la quantitat per damunt de la qualitat.

Els processos d'acreditació i de promoció dels docents prioritzen la recerca i la divulgació de la mateixa abans que la qualitat docent -en detriment del temps que es dedica a la recerca pugui mermer als professionals per a planificar, executar i avaluar el procés formatiu amb l'alumnat.

Aquesta dualitat que en principi es podria observar com aliena a la recerca que es presenta, es suscita com un dels elements que desencadena desmotivacions, obstacles i resistències en els docents a l'hora d'expressar les seves necessitats formatives.

Haver de compartir recerca i docència, haver de participar obligatòriament en un sistema d'avaluació que reclama produccions fruits de la recerca a curt termini més que transferències a l'activitat docent fa que es focalitzin els esforços en la via de la investigació reduint o debilitant l'activitat docent.

S'observa una reivindicació generalitzada, en els docents dels tres contextos, en considerar que l'Administració hauria de valorar la qualitat docent en la mateixa mesura que ho fa de la participació en la recerca si es vol aconseguir formar alumnes competents i motivats amb garantia d'èxit tant en el camp professional com en el camp de la recerca.

Tot i que docència i recerca es descriuen en els documents normatius, aparentment en un mateix grau d'importància, actualment la docència i la qualitat de la docència està poc reconeguda per l'Administració, per la pròpia institució i en conseqüència, i de manera involuntària, també a nivell social.

Els docents als quals se'ls ha demanat que expressin les seves necessitats formatives ho ha fet en diverses ocasions mediant per aquesta manca de reconeixement (tal com s'apunta).

Aquest ha estat un dels motius a través del qual s'ha fet palès el desencís de participar en un procés de formació que faciliti l'adquisició de les competències necessàries per exercir com a professor/a. Malgrat aquest desencís la participació de docents en la recerca ha estat molt positiva tant en nombre de docents com en qualitat i extensió de les respostes. També per les mostres de reconeixement i suport que vaig rebre acompanyant les respostes del qüestionari i en les entrevistes.

Si establim una comparativa entre les necessitats prescriptives i les necessitats sentides veurem que hi ha diferències però que aquestes no venen donades ni per la ignorància dels docents ni per la voluntat dels mateixos.

Els docents senten com a seves moltes de les necessitats prescriptives. La discordança es genera quan per a portar a terme els requeriments que se'ls demana no se'ls proporcionen els elements necessaris perquè ho facin possible.

Els docents expressen moltes de les necessitats que els venen assignades pels requeriments institucionals però reclamen que la institució es faci càrrec de les dificultats que això comporta. Reivindiquen una formació que els capaciti per portar a terme les funcions que se'ls assigna però alhora demanen que es faci possible que ho puguin portar a la pràctica sense massa entrebancs.

No s'observa una distància exagerada entre les necessitats prescriptives i les sentides però si hi ha queixes reiterades entre el que s'exigeix i el que s'ofereix (exemples: es demana una avaluació continuada amb seguiment acurat dels estudiants i el nombre d'alumnes per aula no ho permet, es demana l'ús de metodologies participatives i les infraestructures de les aules estan preparades per a les classes més tradicionals...).

Els docents creuen en les propostes d'innovació que se'ls proposa des de l'exterior i la perceben com seva però alhora mostren resistències en la forma com es vol implementar. No gaudir dels recursos necessaris per a tirar endavant innovacions els crea dificultats professionals que acaba generant malestar professional i personal. Els docents apunten les seves necessitats formatives per acostar-se al canvi però alhora mostren el seu desencís per la impotència que els causa no poder fer-se càrrec del que se'ls demana.

Malgrat aquesta percepció de malestar i desencís que resta implícita en algunes respostes dels docents (o fins i tot explícita en força casos) en tots els contextos hi ha una ferma voluntat de seguir endavant i de lluitar per la millora, malgrat els obstacles.

Hi ha també altres dificultats no relacionades directament amb els recursos o amb les exigències administratives que tenen a veure amb el propi docent. Em refereixo a les habilitats socials i comunicatives que són imprescindibles per impartir docència i que ni són un requeriment ni hi ha més lloc on aprendre-les que a través de l'experiència.

Un docent feia referència al "pànic escènic" que sentia cada cop que començava un curs o es trobava davant una situació conflictiva. La inseguretat que li causava a una altra professora trobar-se en situacions de grup difícils de resoldre.

Les habilitats comunicatives i socials són necessàries com ho són els coneixements disciplinaris. Aquestes però seran diferents segons la concepció que prevalgui a l'hora d'impartir les classes (i el seguiment de l'alumnat). Si la comunicació a les aules és unidireccional on el docent ocupa la figura d'expert, les habilitats comunicatives es centraran en l'adquisició de recursos d'oratoría. Si les classes promouen la participació i el debat les habilitats s'ampliaran amb l'escolta activa i l'assertivitat en el feed back per exemple.

Altra tipologia de dificultats que tenen els docents són les que tenen a veure amb els estudiants. Alguns docents que fa temps imparteixen classes els costa no fer comparatives entre els estudiants de fa uns anys amb els que actualment cursen la mateixa carrera.

Hi ha coincidències en els tres contextos on s'ha realitzat la recerca que els estudiants actuals estan menys preparats que abans.

Quan s'ha preguntat sobre el tipus de preparació a que fan referència destaquen una major preparació per a estructurar projectes i realitzar treballs en equip però una baixa preparació en lectura comprensiva o redacció de projectes. Aquestes conclusions aporten elements per dues qüestions que poden ser d'interès:

- Una coordinació entre les etapes educatives de post obligatòria i Universitat.
- La introducció d'uns crèdits en els primers anys de carrera que capacitin als alumnes en aquestes habilitats instrumentals.

Segons sigui l'enfocament de les habilitats instrumentals (dins de cada assignatura durant el primer any, per exemple) la formació pel docent aquest aspecte pot quedar reflectit en la formació del docent.

A l'entorn de les valoracions dels docents

Una de les qüestions que més valoren els docents és l'experiència professional, ja sigui abans o durant el seu primer període a la Universitat, i segueixen apuntant que els primers anys de docència acostumen a ser bastant difícils: hi ha moltes variables a controlar i en un treball molt solitari (amb poc, o nul acompanyament).

Caldria analitzar perquè atorguen a l'experiència aquest alt grau de valoració: perquè és la única manera que han tingut de formar-se pedagògicament o perquè a base de repetir any rere any s'adquireix seguretat tal i com expressa una professora entrevistada: "aprens a dir els mateixos discursos".

De fet a la pregunta que se'ls formula sobre la seva satisfacció o suficiència en la seva formació pedagògica inicial la majoria responen que els ha estat del tot insuficient o nul·la.

També caldria analitzar si l'experiència facilita per si sola la reflexió i en conseqüència la implementació de millores en la pràctica o l'experiència és fruit de l'acomodació en una manera de fer que, independentment de si és o no la més adequada, atorga seguretat al docent.

A l'entorn de les competències docents

En un món on els canvis es succeeixen de forma trepidant la Universitat requereix d'una actualització constant. Els docents, com agents principals d'aquesta institució també precisen d'actualització permanent no només vers la matèria que imparteixen, que també va sofrint modificacions, sinó també en aquells aspecte pedagògics que faciliten la millora de la seva pràctica.

Les competències que s'exigeixen als professionals en el món laboral s'incrementen, en conseqüència també s'incrementen les competències dels docents universitaris que són els qui han de facilitar els aprenentatges i l'acreditació a aquests professionals. Competències docents que molts professors no han pogut adquirir donada la seva formació inicial específica i no pedagògica.

Front aquesta conjuntura la societat incorpora noves demandes que es formalitzen en la sol·licitud explícita d'un perfil docent en el qual el coneixement pedagògic n'és un factor important.

En les dades recollides es pot observar com els docents són bastant conscients de les competències que creuen tenir i de les que creuen que els manquen i també de les que volen aconseguir. Ens exposen que els manquen:

- Coneixements de les característiques dels estudiants, bàsicament sobre com aprenen.
- Habilitats per accedir i gestionar la informació.
- Habilitats sobre l'ús de les TIC i les metodologies per utilitzar-les de manera regular i no únicament com un recurs per reforçar les exposicions orals.
- Estratègies que ajudin a relacionar allò que s'ensenya amb la realitat i el món laboral.
- Recursos per facilitar aprenentatges als estudiants atenent demandes, necessitats, problemes objectius, interessos... que es converteix en la demanda expressa dels docents en conèixer i participar de metodologies que facilitin aquesta capacitat dels alumnes.

Hi ha una demanda explícita i amplia perquè s'ofereixi informació i formació sobre tot els elements que configuren l'engranatge pedagògic que fa possible l'adquisició de les competències a l'aula. Una formació sobre les competències més que sobre cada un dels aspectes en concret i sobretot, una formació vivencial en la que puguin experimentar allò que després hauran d'executar.

La resolució de problemes vinculats a situacions de la vida quotidiana és allò que resumeix l'objectiu principal de les competències (personals, professionals, socials, laborals).

Obtenir les competències per aconseguir aquesta missió comporta un treball del docent que va més enllà de conèixer estratègies per avaluar, tenir recursos per exposar o tenir habilitats per dinamitzar un grup. És un compendi de totes elles i moltes altres que només es poden adquirir quan s'usa una metodologia que parteixi de la complexitat, treballi amb la complexitat i utilitzi la complexitat per interpretar allò que s'està fent.

Només a través d'una formació en la qual es pugui participar activament de metodologies d'aquestes característiques es pot entendre i reproduir (adaptant-la a cada espai) posteriorment en una aula sense que es creïn inseguretats i s'acabi abandonant el mètode.

Si l'adquisició de les competències depèn, en gran part, de la metodologia que s'utilitza, les formacions que s'haurien de dissenyar preveient que els assistents fossin actius i la poguessin practicar.

En relació als informants

El fet que la mostra sigui amplia fa pensar que aquest és un tema que preocupa i que ara mateix no està del tot resolt. Un total de 1,297 docents van participar de manera voluntària en les enquestes. Els 27 docents entrevistats i els 149 docents participants dels grups col·laboratius van mostrar la seva voluntat de contribuir amb les seves aportacions a la recerca considerant que era un tema clau per la Universitat.

Perfil professional

Si prenem com a representatives les dades recollides en les enquestes i que corresponen a 1.121 participants podem fer una aproximació al perfil professional dels informants.

Podem observar que, exceptuant un dels tres casos, el percentatge de professors del sexe masculí i femení té poc percentatge de diferència. Tot i que en ambdós casos els professors superen encara les professores es pot considerar que s'està camí del paral·lelisme en aquest sentit.

No és així en la Universitat de Valparaíso on el nombre de professors és bastant superior al de professores.

En aquest cas caldria observar quines raons socials o d'accés a la Universitat faciliten o potencien més un gènere que l'altre. No es poden emetre conclusions al respecte donada la manca d'informació al respecte en el context xilè però val la pena mostrar-ho.

Dedicació professional del professorat a la Universitat

S'observa una gran diferència entre les dedicacions totals i parcials del professorat en les diferents universitats. Així com a la Universitat de Barcelona el 70'4% gaudeix de dedicació exclusiva (el qüestionari únicament es va repartir als docents de la UB), a la Universidad Tres de Febrero és just al contrari només un 4'7% tenen dedicació exclusiva que corresponen majoritàriament als càrrecs de gestió dins cada facultat, la majoria, el 95'3% tenen dedicacions parcials. A la Universidad de Valparaíso les dedicacions total o parcial no són massa discrepants (un 48'8% completa front un 49'4 d'exclusiva).

Aquest fet fa variar molt la dinàmica interna i l'estructura de gestió i funcionament de cada Universitat.

En els tres contextos els docents que tenen dedicació a temps parcial a la Universitat comparteixen la seva activitat com a docent amb una activitat laboral externa. Això té els seus avantatges i inconvenients tal i com apunten alguns dels propis docents en les entrevistes.

Avantatges:

- Tenen més facilitat per connectar les activitats d'aula amb la realitat a través d'exemples, treballs de camp que realitzen a classe amb els estudiants.
- Actualitzen de manera constant els coneixements disciplinaris ja que la seva activitat professional els hi exigeix.

Inconvenients:

- No senten la sensació de pertinença a la Universitat. El seu horari laboral està tant condensat que només assisteixen a la Universitat per impartir les classes que tenen assignades. Si a més, en alguns d'ells coincideix en que l'espai en el qual imparteixen la docència no és l'espai comú de la resta de professorat de la mateixa carrera, les complicacions s'agreugen.
- Tenen dificultats per realitzar un treball en equip, ja sigui de formació entre iguals o ja sigui per elaborar i/o compartir plans docents i/o estratègies de treball o bé pertànyer als grup de treball de la pròpia Universitat. Hi ha dificultats fins i tot per assistir a les reunions.
- Els és complicat (per una qüestió de temps) participar en investigacions dels grups de recerca establerts.

Val a dir que s'ha recollit més d'una intervenció en la qual es reivindica la figura del docent a temps parcial que comparteix activitats professionals dins i fora de la Universitat pels avantatges que això comporta.

Si comparem avantatges i inconvenients podem observar que mentre la connexió de les activitats amb la realitat, que seria una de les competències destacables no és exclusiu dels qui realitzen activitats laborals fora de la Universitat, el sentiment de pertinença i la realització d'un treball en equip és més complicat si es té el temps ocupat en dues activitats professionals.

Observant les fortaleces i les debilitats que representa pels docent i l'alumnat la dedicació parcial o la dedicació complerta no hi ha elements suficients per decidir quina de les opcions és més beneficiosa.

Si l'observació la realitzem des de la mirada de la institució, la dedicació parcial precisa d'una gestió molt més jerarquitzada on la presa de decisions recau sobre l'equip directiu i on els docents en algunes qüestions com ara la gestió del currículum, són simples executors.

Com a molt es poden analitzar les repercussions que té la dedicació del professorat en el procés de formació. La manca de temps que té el professorat a temps parcial no li permet les mateixes possibilitats formatives si aquestes requereixen, sobretot, de l'assistència.

Aquest fet fa preveure modalitats formatives diversificades en la que la presencialitat no sigui l'element prioritari: formació virtual o semi presencial, formació entre iguals o acompanyament en la formació en el mateix lloc de treball per exemple.

En relació a l'experiència docent prèvia a la docència a la Universitat

En relació a l'experiència docent prèvia a la incorporació a la docència a la Universitat, tot i que no podem parlar de percentatges equivalents en els tres contextos, la majoria de docents (els qui menys a la Universitat de Barcelona) manifesten haver tingut experiència docent en altres etapes educatives o com a formador de formadors abans de començar a exercir a la Universitat.

Tot i que els docents visualitzen aquesta experiència prèvia com un avantatge -ja que els ha pogut aportar algunes habilitats- també apunten que l'experiència per si sola és del tot insuficient si no va guiada d'una reflexió sobre els aspectes pedagògics que acompanyen la docència.

Una de les demandes formatives recollides se situa en aquesta línia: la d'obtenir eines que facilitin aquesta reflexió sobre la pràctica. Una reflexió que condueixi cap a la innovació i no únicament cap a la implementació de petits canvis en la logística o algunes modificacions en els materials o en els mitjans per transmetre'ls.

L'experiència prèvia deixa de tenir el valor que se li confereix quan aquesta no s'aprofita per plantejar-ne o replantejar-ne millores que impliquen canvis en l'organització dels alumnes, canvis en les metodologies, canvis en els objectius o en les activitats... i aconseguir-ho és més difícil si no s'han rebut unes bases que facilitin el pensament pedagògic i que obrin les vies per decidir sobre el què i el com per traçar el full de ruta. Aquest procés també s'hi pot arribar a través d'un procés "voluntari" i autònom però si està recolzat per una formació per aportar les bases per a la reflexió el camí és més ràpid i més fàcil.

En aquest sentit un cop escoltades i analitzades les demandes dels docents, apuntaria la necessitat d'efectuar una formació en pràctica reflexiva que ajudi als professors i professores a ser conscients de moltes de les actuacions que executen a diari i sobre les quals poden implementar millores si abans, durant o després del procés d'ensenyament aprenentatge hi dediquen un temps.

En relació a la formació inicial prèvia

No existeix una formació inicial que, de manera generalitzada, capaci als docents per impartir classes a la Universitat, es dona per descomptat que el coneixement en profunditat de la matèria que s'ha d'impartir és suficient per a fer-ho de la manera més adequada i que les competències requerides als docents es van adquirint a través de l'experiència.

La única formació que existeix en aquesta línia de formació permanent que es realitza durant els primers anys de docència a la Universitat és la formació adreçada al professorat novell que es realitza de manera voluntària en algunes de les universitat catalanes. Està pensada com un acompanyament a la incorporació a la docència. Aquest acompanyament és molt necessari tant perquè els contextos en els quals cada docent desenvolupa la seva actuació són completament diferents i una formació generalista podria ser del tot insuficient com perquè els primers anys de docència són molt difícils i no es gaudeix de les

habilitats necessàries cosa que es pot anar adquirint d'una forma més àgil vehiculada a través de la formació.

Alguns docents novells han expressat que tot i que consideren indispensable aquesta formació adreçada al professorat de nova incorporació les seves condicions laborals no els permet accedir-hi. Es tracta de professors i professores que han de compartir obligatòriament les seves activitats laborals amb la docència a la Universitat, això no els deixa temps material per dedicar-se a realitzar aquesta formació tal i com està programada.

Malgrat les dificultats en l'accés els qui si l'han pogut realitzar la valoren positivament. També apunten que implementarien alguns canvis en el seu format: que restés més delimitada la figura de l'expert i que les metodologies que s'utilitzessin poguessin propiciar l'autonomia formativa més que la dependència de la formació.

Aquesta formació pel professorat novell no està establerta en tots els contextos.

Un aspecte destacable és el que s'apunta en relació als primers anys de la docència i és la solitud en que de vegades es troba el professor novell tant pel que fa als aspectes docents com pel que fa als aspectes relacionats amb la docència i que tot i ser catalogats de banals en alguns casos acaben causant problemes difícils del resoldre.

En aquesta línia s'apunta la possibilitat de realitzar un acompanyament més personalitzat en el Departament amb un programa d'acollida que contempli un "guiatge" durant els primers mesos.

En relació a la formació per la recerca

La formació per la recerca és una de les que es reivindica en la formació permanent dels docents.

Les línies de recerca així com les metodologies i eines que faciliten la investigació també van tenint canvis significatius en el temps i cal una actualització constant. I més encara quan la recerca és una demanda explícita de avaluació i promoció del docent en la institució.

A més de la insuficient formació en aquest àmbit que apunten haver rebut la majoria dels docents, els canvis de paradigma, els nous recursos que faciliten el tractament de les dades i fins i tot els nous temes sobre els quals determinar les recerques són fruit d'una necessitat constant.

En relació a la concreció de les necessitats formatives

Entre els 1.297 informants s'han recopilat innumbrables necessitats que s'han categoritzat per analitzar-les i interpretar-les amb l'objectiu d'elaborar unes conclusions que ens ajudin a crear una proposta formativa. Les conclusions s'organitzen d'acord amb les categories establertes:

- La planificació de la docència , incloent la gestió del currículum.
- Les metodologies.
- El treball en equip del professorat.
- Les competències personals i socials dels docent.
- Els recursos i les TIC.
- L'avaluació.
- El seguiment dels estudiants.
- La recerca.
- El coneixement institucional.

... i també tenint present algunes línies de coneixements que han anat emergint i que no consten habitualment en els programes formatius però que no per això noi deixen de ser interessants i que es podrien tractar de manera transversal, serien els temes següents:

- Les creences i les concepcions de l'educació i la docència que tenen els docents.
- L'ètica professional.
- La responsabilitat.
- La gestió del temps.

La planificació

Els docents valoren la planificació com una activitat docent important, tant per la bona marxa del curs com per les intervencions diàries. Estimen la planificació com necessària per l'activitat docent tant pel que fa a la planificació a llarg termini (curs) com la que es fa a curt termini (sessions diàries) o la que es realitza en l'equip docent:

- La planificació a llarg termini en la que cal preveu els objectius a assolir, els continguts imprescindibles a desenvolupar, la metodologia més adient a realitzar per a cada contingut i l'avaluació que cal implementar, etc.
- La planificació a curt termini en la que cal introduir modificacions per tal d'ajustar la planificació prevista als assumptes sobrevinguts (fets reals que succeeixen i que connecten la realitat del moment amb els continguts) o al grup d'estudiants.
- La programació de l'equip docent en la que es contrasten, comparteixen i desenvolupen continguts de cada assignatura. Hi ha una part de la planificació que ha de desenvolupar el docent de manera individual i que té a veure amb el grup i el seguiment dels estudiants, però n'hi ha una altra que cal elaborar de manera col·lectiva. Una planificació entre els docents que imparteixen una mateixa assignatura o que formen part del mateix Departament (i que pot aportar mirades diferents a un mateix contingut, fet, etc).

En el mateix apartat de planificació hi podem integrar les demandes explícites que realitzen els docents sobre la reestructuració i la gestió del currículum. La demanda de la revisió del currículum gira entorn diferents qüestions:

- Comparar els diferents plans docents per tal d'evitar reiteracions i controlar els possibles buits, fruit de les mirades generalment parcel·lades de cada pla docent. Una mirada global i exhaustiva de la finalitat i el procés facilitaria un anàlisi més acurat.
- Incloure les competències en el currículum de cada facultat tenint present:
 - o Les que són pròpies de cada àrea de coneixement.
 - o Les que són transversals i es poden tractar en totes les àrees de coneixement:
 - Concretar l'àrea en que les competències més transversals tenen una incidència més aprofundida o sistemàtica perquè permetin el seu coneixement a més de la seva pràctica en el cas que això fos necessari.
 - o Concertar l'avaluació dins el mateix procés d'ensenyament - aprenentatge per tal de veure-la també com una manera d'aprendre dels errors més que una sentència selectiva.

S'observen algunes dificultats sobretot quan es tracta d'incorporar aspectes de l'actualitat, que poden enriquir els continguts que es presenten, a la seva programació.

S'expressen necessitats en relació a les estratègies. Apunten que els manquen estratègies que els permeti ser flexibles en les programacions sense desatendre continguts imprescindibles.

En aquest sentit, en la formació permanent es demanen eines per:

- Conèixer les demandes internes i externes que hi ha sobre el currículum fins i tot amb anterioritat a les exigències d'aplicació amb la finalitat d'estar preparats abans no s'exigeixin resultats. En reiterades ocasions la formació ha arribat en el mateix moment o en posterioritat a les exigències de l'Administració. En tot el que sigui previsible cal avançar-se.
- Conèixer eines, estratègies i recursos que facilitin una macro planificació i una micro planificació del currículum perquè tant el docent pugui participar tant en l'elaboració i gestió del currículum com en la seva concreció a l'aula.
- Tenir coneixement de diferents experiències que, exitoses o no, han obtingut innovacions en aquest terreny de la planificació.

La metodologia

En relació a la metodologia les demandes són múltiples i diverses però amb elements comuns que permeten catalogar-les de la forma següent:

- L'adquisició de les competències per part de l'alumnat.
- L'adquisició de l'autonomia en els aprenentatges.

- La capacitat dels aprenents per gestionar la informació.
- La relació entre el món acadèmic i el laboral amb la necessitat de portar a terme metodologies funcionals que relacionin les activitats d'aula amb la realitat exterior i el món laboral dins la professió per la qual s'estan preparant els estudiants.

Alguns docents es refereixen a activitats pràctiques. Sobre aquest terme hi podem observar diferents interpretacions que definiré per no incidir en errors. Entendríem com activitat pràctica:

- Aquella activitat que es proposa a l'aula amb la finalitat que els alumnes no siguin únicament receptors passius i que facilita el desenvolupament d'un contingut propi de la matèria que s'està impartint.
- Aquella activitat en la que a través d'una situació extreta de la realitat professional l'alumne/a, o grup d'alumnes, pot observar i identificar de la realitat, analitzar causes o motius que poden emergir de la situació plantejada, cercar informació per conèixer a fons la situació o per donar-hi resposta i preparar les possibles respostes a oferir. Activitat que per a ser completada precisa d'uns aprenentatges que es van adquirint durant el procés.
- Aquella activitat que mentre s'acompleix a l'aula permet les aportacions del docent sobre experiències (seves o no) en relació al tema que es treballa.

En els tres casos podríem parlar d'activitats pràctiques però en canvi tenen matisos ben diferenciats.

Relacionats també amb les metodologies hi trobem factors determinants com ara la incorporació de les TIC per afavorir la gestió de la informació. En aquest sentit hi ha docents que apunten les dificultats que observen en els alumnes per interpretar i processar les informacions que obtenen a través de les TIC (i altre mitjans) i convertir-la en coneixement.

Una de les competències transversals que caldria tenir en compte a l'hora de planificar qualsevol metodologia diferent a la tradicional seria aquella que es refereix a la gestió de la informació, tant per part dels estudiants com per part dels docents.

La incorporació de les tecnologies ha aportat un sobre dimensió de les informacions i ni tots els docents ni tots els estudiants gaudeixen de les eines necessàries per a fer una cerca selectiva i encara menys de conèixer tècniques que ens permetin processar o representar la informació en formats diversos per donar-la a conèixer.

Una metodologia que estigui presidida per la cerca d'informació a través dels diferents mitjans que no tingui en compte si els estudiants tenen les bases per a gestionar les informacions i transferir-les adequadament és una metodologia condemnada al fracàs.

Un altre dels aspectes que restaria inclòs en la metodologia i que apunten alguns docents és el relatiu a la motivació dels estudiants. Des de diferents posicions i a través de diferents respostes s'observa un descontent entre els docents universitaris vers la desmotivació dels alumnes que paradoxalment estan cursant una carrera de manera

voluntària i, tret d'algun cas puntual, que han triat perquè els agrada per damunt d'altres opcions.

En aquest cas ens referirem a una de les reflexions que va apuntar un dels docents més joves amb els qui vaig realitzar una de les entrevistes i que ressaltava tant pel que va exposar com perquè per la seva edat és el que està més a prop del pensament dels més joves. La reflexió gira entorn les activitats que es proposen a la facultat i que etiqueta de poc dinàmiques, poc àgils, i que requereixen d'una concentració a la qual els alumnes no estan acostumats (i que possiblement no tenen les capacitats suficientment desenvolupades per a seguir-les). El docent, d'acord amb els alumnes als qui fa les seves primeres classes, els entén i considera que caldria fer activitats més participatives utilitzant dinàmiques de grups que facilitin la interacció constant i on la connexió amb la seva futura professió no hagués d'esperar uns anys a ser visualitzada.

La formació que reivindiquen els docents a l'entorn de les metodologies tenen una doble vessant:

- La de conèixer metodologies diverses que puguin ser aplicades a l'aula, seleccionant la més adequada en funció de diferents variants: grup, matèria, contingut, espais, etc.
- La d'obtenir les competències que es requereixen per poder aprendre fent ús d'aquestes metodologies: comprensió lectora, interpretació crítica, cerca i selecció de la informació, processament de la mateixa utilitzant formats diferents i transferència dels aprenentatges a la pràctica (o relació amb altres aprenentatges).

Un altre factor que cal esmentar quan parlem de formació metodològica és aquell que ens argumenta que la forma en que s'han incorporat els coneixements condiciona la forma com els reproduïxen els docents amb els seus alumnes. Es fa necessari imaginar una formació metodològica on la forma formi part del contingut.

Dels aspectes proposats perquè fos valorada la seva importància i en conseqüència la necessitat formativa, l'atenció a la diversitat no es considera rellevant. Aquest fet, a la Universitat, es visualitza com un tractament "d'infantilització" i poc propi de l'etapa universitària.

El treball en equip docent

L'activitat docent a la Universitat té una tendència individualista. El model històric d'Universitat centrat en la figura de l'expert que exposa coneixements ha col·laborat a mantenir aquesta tendència, però el model social de treball i les demandes externes reclamen que, entre altres qüestions, el currículum contempli aspectes de tractament transversal, que les metodologies que s'utilitzin siguin de treball de l'alumne més que de treball del docent... aspectes que demanen el consens i l'acord entre el professorat d'un mateix equip docent (o fins i tot entre professors d'altre equips docents) perquè siguin efectives.

El treball en equip del professorat, a diferència d'anys enrere, comença a veure's com una necessitat tant pel que fa a la docència, com la recerca o a la mateixa formació entre iguals que es pot focalitzar en l'equip de professorat.

Els materials, recursos i les TIC

En relació a aquest aspecte, hi ha diverses consideracions. Per una banda destacar que d'un temps ençà, hi ha el costum d'utilitzar els power com a reforç als continguts que s'exposen a classe, no obstant, ni són els únics materials que poden ajudar a aquesta tasca educativa ni tots els powers fan el servei pel qual estan pensats. Saber elaborar materials que no serveixin únicament per il·lustrar, és una de les necessitats que apunten els docents.

Una altra de les necessitats és la de conèixer les eines que faciliten una comunicació diferent amb l'alumnat (modlle per exemple) amb el condicionant de que l'eina no supediti el treball del docent sinó que li serveixi d'ajut i recurs.

En relació a la formació en TIC hi ha una aportació que expressa que una formació en aquests continguts ha de ser breu i ha de facilitar el temps per a practicar-ho i interioritzar-ho ja que les formacions massa extenses en aquest contingut no són efectives.

En relació a les tecnologies s'apunta la possibilitat d'optimitzar els recursos ja existents i que en canvi es desconeixen, es tractaria de donar a conèixer tots aquells materials que cada docent o equip docent ha elaborat i que utilitza com a consum propi. Tenir un banc de recursos virtual pot ser una molt bona eina que faciliti l'intercanvi i la formació. Saber utilitzar i elaborar materials fent ús de les tecnologies (també audiovisuals) i no haver d'esmerçar tant temps i/o tenir un banc de recursos a compartir (de materials que ja estan elaborats i que no es divulguen o coneixen suficient) seria una bona manera d'aprofitar tots els esforços que a nivell personal posa cada docent.

En aquest sentit cal pensar en un espai de sensibilització per portar de manera col·laborativa materials d'elaboració pròpia.

No es pot pensar que pel fet que les TIC fa temps que conviuen amb nosaltres ja estan incorporades i se'n treu un profit òptim.

L'avaluació

L'avaluació es visualitza com un dels factors que va totalment lligat a la metodologia i que cal programar en el mateix moment en que es planifiquen els objectius i les activitats d'aprenentatge.

El significat d'avaluació continuada sembla estar compartit per tots els docents però en aquest sentit trobem diferències entre el que expressen els propis docents que diuen tenir clar què significa la realització de l'avaluació continuada i el que manifesten els càrrecs acadèmics de departament o facultat. Aquests darrers fan observacions a l'entorn que molts docents diuen practicar l'avaluació continuada quan en realitat estan fragmentant les proves finals en períodes més curts.

Aquest podria ser un aspecte en el que malgrat no hi ha una demanda majoritària, caldria fer una formació. Una formació que estigués centrada en el significat de l'avaluació continuada i el que pressuposa a nivell individual i a nivell col·lectiu (grup classe). A partir de les dades recollides s'intueix que hi ha certa confusió en el mateix concepte.

Per altra banda m'agradaria ressaltar un detall de les aportacions que fa una de les professores entrevistades confessant que com a docent tenia dificultats en trobar formes adients per ajudar als alumnes a identificar els seus propis errors i encara més per a fer un retorn, el més ajustat possible, d'aquest errors per a que pugin ser modificats millorant el treball o prova. La mateixa dificultat que, segons apunta, tenen els alumnes en trobar la forma de cercar els seus propis recursos per aportar solucions als seus errors.

Segon la mateixa professora aquest espai de identificació i retorn és l'espai on es genera aprenentatge i competència i en canvi l'experiència docent ofereix pocs recursos en aquest sentit. Fins fa poc temps l'avaluació era única per a tothom i el retorn era de caràcter quantitatiu o a través d'un apte o no apte.

Partir del concepte d'avaluació més correctiu que sancionador, és un punt de partida que no comparteix tothom. Cal que el disseny de la formació s'incloguin reflexions en aquesta línia per continuar reforçant els diferents aspectes que es reclamen com a necessaris en el tema de l'avaluació: instruments i estratègies per avaluar els alumnes sobretot quan aquestes es troben en situacions diferents a les habituals: treballs pràctics, treball de grup, treballs de camp.

La majoria de proves que s'han utilitzat històricament estan dissenyades per que els estudiants demostrin els seus coneixements conceptuals. En el moment en que la demanda és concentra en avaluar les habilitats i les competències, aquesta ha de prendre una altra forma. En aquest sentit cal un canvi tant en el criteri com en el tipus de proves i també en la correcció i seguiment de l'alumnat. Els docents en són conscients i ho senten com una necessitat formativa.

Un altre dels aspectes que ressaltaria en l'apartat de l'avaluació és el de l'autoavaluació docent. Aquest és un factor clau que tot i que tindria el punt de partida en l'avaluació la podríem ubicar també en la investigació- acció o la reflexió sobre la pràctica.

Una de les dificultats comunes que han expressat els docents estan en relació a salvar els obstacles que suposa portar a terme una avaluació que requereix molt temps, amb grup d'alumnes tant nombrosos com els existents.

En tots els aspectes esmentats hi ha un element comú sobre el qual els docents tenen certa incertesa i sobre el qual demanen formació i alhora eines per arribar al consens: interpretar l'avaluació des del paradigma qualitatiu i obtenir elements per a practicar-la amb els seus estudiants.

Les relacions professorat - estudiants

En aquest apartat exposo la mateixa percepció que he exposat en l'apartat anterior: que les valoracions i opinions que tenen els docents respecte a les relacions que tenen amb els estudiants parteixen de mirades molt diferents.

Hi ha docents que creuen que la relació que ha de mantenir un docent amb els alumnes ha sostenir la posició d'expert i ha de ser distant argumentant que aquesta posició és la que ajuda a mantenir el respecte. Defensen un rol docent emmarcat en l'espai de l'aula on la seva funció és únicament acadèmica per transferir coneixements.

Una altra part dels docents creuen que el docent ha de saber complementar el rol d'expert que pot adquirir en determinats moments, amb el rol de dinamitzador i orientador. Aquests papers complementaris fan que pugui mantenir unes relacions més properes sense que aquestes arribin a fer perdre el respecte ni l'autoritat.

Alguns docents afirmen que aquesta posició del docent, més propera als alumnes, té els seus avantatges en els aprenentatges dels estudiants. Els vincles positius milloren la predisposició dels alumnes vers els aprenentatges però cal tenir sempre molt present la dificultat que comporta no caure en amiguismes falsos que acaben perjudicant.

Lluny de que el docent es mostri com un company més del grup o que les relacions sobrepassin al respecte mutu, les relacions de cordialitat i el vincle afavoridor del diàleg no té perquè trencar amb l'autoritat que el docent precisa per a dirigir /dinamitzar el grup. Es pot ser cordial mantenint l'autoritat és pot mantenir el respecte tenint vincles amb els estudiant sense que aquestes dualitats finalitzin en valoracions subjectives o en amiguismes que acaben condicionant els resultats de les avaluacions perdonant errors per sobreprotecció del docent cap a l'alumnat.

Però les relacions del docents amb els estudiants també es refereix al coneixement que té els docent dels seus estudiants tant a nivell particular com a nivell col·lectiu i que permet que pugui realitzar unes orientacions més acurades tant a nivell acadèmic com personal si s'escau el cas.

La conclusió que en podem treure d'aquest apartat és que la concepció d'educació que tenen els docents sobre la seva funció determina el seu posicionament vers el grup i en conseqüència les seves relacions.

La formació dissenyada per a fer aportacions en aquesta sentit hauria de facilitar les eines que reclamen els docents per portar a terme les orientacions escaients però alhora proporcionar elements per ampliar la mirada i reflexionar sobre la concepció de docent.

En relació a la formació pedagògica

La formació pedagògica com una necessitat

A partir de l'anàlisi de les dades es pot afirmar que hi ha una opinió força generalitzada que la formació permanent en l'àmbit pedagògic és quasi indispensable, tot i que també hi ha detractors.

En algun cas particular (sobretot en el context català) es qüestiona la formació tal i com s'està efectuant actualment ja que només contempla la micro planificació i té l'objectiu de cobrir les necessitats observades en petits nuclis del professorat, sense que hi hagi una macro planificació estructurada de la formació docent en aquesta etapa educativa.

Es reivindica que es fixin uns criteris generals que tracin les directrius a escala nacional tenint en compte el model formatiu que caldria dibuixar, proposant a continuació les possibles modalitats i formats que poden ser aptes de dur a terme sense excloure les necessitats particularitzades de cada entorn, facultat, departament o equip en concret.

Unes línies que potenciïn el que cada grup pugui tenir iniciat i fomenti alhora una formació no dependent que faciliti estratègies en la formació entre iguals.

Els qüestionaments que es presenten no són tant sobre la necessitat o no de la formació sinó sobre les condicions que hauria de tenir aquesta perquè fos efectiva. Les condicions que es proposen són bàsicament les següents:

- Que estigui estructurada i que l'estructura pugui contemplar també formació entre diferents àmbits de coneixement.
- Que la institució vetlli per una formació de qualitat i que si no la pot fer obligatòria almenys pugui avaluar-ne la transferència.
- Que la participació a la formació no estigui supeditada a condicionants personals o econòmics.
- Que parteixi de les necessitats individuals i col·lectives, sentides i prescriptives i que si té està planificada per cobrir les necessitats prescriptives la formació s'anticipi a les exigències de l'Administració en la seva posada en pràctica.
- Que la diversitat de modalitats i formats permetin l'accés a tothom (conciliant vida professional, personal i formació) La formació permanent i més encara en la Universitat ha de tenir modalitats múltiples que es puguin adaptar a cada necessitat, ajustant-se a cada finalitat i que conciliï les obligacions diàries amb la necessitat de formar-se. Caldria que la formació deixés de veure's com una obligació i fos visualitzada com una necessitat i un ajut a la millora de la feina diària.
- Que l'objectiu de la formació no sigui només el de proporcionar eines i recursos per millorar la quotidianitat o aportar solucions als problemes diaris, que opti també per oferir una actitud reflexiva i crítica front l'educació, la docència i la societat en general.

Aquests condicionants ens porten a pensar en un model de formació concret.

Sobre el model de formació podem dibuixar dues mirades ben diferenciades, malgrat en podríem trobar més ens centrarem només en les dues que se situarien en pols oposats per concretar la que es desprèn de les dades recollides. Les dues mirades serien les següents :

- Una mirada que creu que la formació permanent té l'objectiu de facilitar eines, estratègies, recursos que ajudin a superar els problemes quotidians generats en el context, ja siguin fruit de les mancances del propi docent (perquè no ha tingut formació al respecte), o fruit dels nous requeriments o demandes que arriben de manera externa. En aquest sentit la formació es perfila en modalitats i formats ben diversos però que es basen en la idea de l'expert que presenta coneixements i/o

estratègies, cursos o fins i tot algun intercanvi d'experiències en els que les altres docents adopten el mateix paper d'expert.

- L'altra mirada és una mirada més crítica i panoràmica que parteix de la base que abans de (o en paral·lel) dissenyar el pla de formació caldria repensar i/o reestructurar tots aspectes relacionats amb la docència a la Universitat:
 - o En primer lloc re definir la funció de la Universitat en el s. XXI i la seva missió i propòsits a curt i a llarg termini.
 - o En segon lloc re dissenyar els currículums de les diferents carreres pensant, també, amb aquelles competències que precisa cada estudiant per actuar en el món actual així com en aquelles habilitats transversals que per la seva transversalitat queden desdibuixades dels diferents plans docents.

En aquest segon cas les modalitats formatives es centrarien més en els seminaris de treball, tallers en els quals es pot compartir i/o col·laborar, acompanyaments o aprenentatge entre iguals on tots aporten i tots aprenen i on la base del treball es concentra en saber què com i perquè s'està executant la feina que s'està elaborant.

El tipus de formació

En relació al tipus de formació que es considera la més adient hi ha diversos punts de força interès:

- Que parteixi de les necessitats dels docents.
- Que s'avanci a les imposicions i /o requeriments de l'Administració.
- Que sigui impartida per experts però que no actuïn com experts.
- Que sigui eminentment pràctica.
- Que afavoreixi la reflexió.
- Que acompanyi més que instrueixi.

Hi ha una demanda bastant generalitzada vers una formació més concreta i menys generalista. Molts docents (bàsicament del context català) han participat ja en formacions de caire més global i expressen la voluntat d'una "segona part" més ajustada a les seves necessitats i possibilitats. Una formació per a cada facultat que faciliti experiències, recursos propis de l'àmbit en el que estan desenvolupant les activitats diàries. En el context llatinoamericà no hi ha tantes puntualitzacions al respecte tot i que també existeix la demanda sobre la concreció en la formació.

De manera complementària a aquestes opinions generalitzades hi ha aportacions que cal destacar i és la que està en relació a compartir formacions i experiències amb professionals d'altres àmbits científics. Hi ha una tendència a assistir a congressos jornades o altres activitats formatives que són pròpies de l'àmbit científic en el qual ens desenvolupem habitualment i això de vegades configura uns esquemes de pensament i aporta una mirada massa centrada en un cercle reduït (el propi de l'àmbit).

L'obertura a altres àmbits pot aportar altres mirades, altres perspectives, altres experiències de les quals se'n pot extreure la seva essència més que la seva aplicabilitat i

que poden afavorir la consecució una ampliació o un canvi de concepció al qual difícilment hi arribaríem fruit de la mateixa inèrcia que ens facilita l'enquistament.

Una formació més ampla que comparteixi també diferents camps científics no és només una obertura a perspectives més panoràmiques sinó que és una de les tendències laborals actuals de treball en equip de les grans empreses.

Davant la representació que tenen els docents de la formació permanent ja esmentades: la que creu que l'objectiu de la formació és el de facilitar eines per salvar els obstacles i les dificultats pròpies de la logística o la que té una visió més crítica i es planteja temes de fons, cal plantejar-ne el que pot més beneficiós:

- Una formació volgudament conjunta per tal que els docents comparteixin les diferents mirades en un mateix espai.
- Una formació de sensibilització pels docents que estan en una perspectiva més tècnica.

Altres aportacions que són d'interès són les que proporcionen els docents que consideren innecessària la formació permanent sobre temes que venen imposats directa o indirectament per l'Administració (necessitats normativa o prescriptiva). Generalment perquè s'afegeixen unes activitats docents noves les quals difícilment es poden executar sense una preparació prèvia. Això fa que la formació sigui obligatòria encara que el docent no la consideri necessària.

Alguns docents visualitzen algunes aquestes formacions de poc productives o innecessàries i encara que pocs, alguns les veuen com a perjudicials per la funció docent (incorporar les TIC fent que el docent estigui al servei de les TIC i no les TIC al servei de la docència).

Una tendència que cal destacar i és la que apunta que la planificació de la formació ha d'anar impregnada d'un seguit d'aspectes que de manera transversal han d'estar presents en totes les temàtiques i continguts com ara els valors ètics, els valors pedagògics i bona part d'aquells aspectes que ajuden al creixement personal.

Aquestes opinions permeten concloure en que tota formació ha d'incloure també una vessant més crítica sobre la pròpia pràctic, que ha d'anar impregnada d'uns valors ètics a nivell professional i que cal que es planifiqui en diferents fases: una primera fase més generalista que porti les pautes i criteris i una segona fase més concreta que porti elements pràctics, experiències i elements de reflexió que puguin ser personalitzats.

Sense ser un element totalment vinculat a la formació, un dels problemes que es generen fruit de la mateixa és el que apunta cap a les conseqüències negatives que provoca el fet de no poder transferir els coneixements apresos i/o les competències adquirides pels obstacles que posa la mateixa institució.

En aquest sentit es reclama que les polítiques acompanyin la formació incentivant, més que ignorant, les innovacions.

Les temàtiques

En aquest apartat s'hi han inclòs aquelles temàtiques que no es planifiquen de manera habitual.

Moltes no hi consten per falsos supòsits que tothom les coneix i utilitza quan en realitat esdevenen espais desconegut i/o infrautilitzats. Entre aquests aspectes hi trobem els que estan relacionats amb la institució i que fan al·lusió a normatives de funcionament intern, logística i també a recursos que ofereix, sense oblidar aquells aspectes que faciliten la promoció del professorat.

En relació a la institució, però en un altre caire, ens trobem en que aquesta ofereix moltes possibilitats i recursos que es desconeixen i per tant no s'aprofiten. Un motiu d'aquesta baixa utilització pot ser el gran volum d'informació que arriba diàriament i que acaba provocant lectures "en diagonal" que ometen la selecció i comprensió de les informacions per interessants que aquestes siguin. Planificar formacions que a més de donar a conèixer els recursos existents els utilitzessin, podria crear bons hàbits en els docents (web intern en el qual ja es faci una selecció prèvia de la informació, per exemple).

Altres temàtiques que generalment estan exemptes de la planificació són les que mantenen relació amb el creixement personal. No se'ls ofereix el valor que es mereixen i es releguen a segon o tercer pla de la programació formativa o ni es proposen.

Inclusos en aquests aspecte personals hi trobem una reivindicació de molts docents per una formació que capaciti al docent en competències comunicatives a tot nivell: des de l'escolta activa que afavoreixi el feed back fins a l'elaboració d'un discurs ric i coherent passant per la comprensió interpretativa i crítica de continguts emesos en diferents mitjans o l'escriptura de textos expositius (llibres articles, o altres documents acreditatius de la recerca o la docència).

També en aquestes temàtiques de caràcter més personal es proposen el treball de les emocions.

La gestió del temps, és un altre dels temes que es mostra en les demandes concretes. Aquest és un tema recurrent en totes i cada una de les entrevistes i que també apareix en els grups col·laboratius.

El docents fan propostes de temes que generalment no s'inclouen en els programes formatius que s'organitzen pels docents universitaris que tenen a veure amb:

- La recerca: metodologies, temes, comunicació i divulgació, escriptura de treballs científics en la redacció d'articles.
- El treball en equip amb els estudiants que incorpori el coneixement de tècniques que propiciïn el treball cooperatiu.
- L'educació de la veu.
- Els idiomes des d'un punt de vista pràctic amb lèxic apropiat per treballar a l'aula.
- Temes de gestió i direcció: en grups de recerca, en departaments.
- Pedagogia sistèmica.
- El pensament crític i la complexitat.
- La formació en gènere.

- Formació en la responsabilitat.
- Formació en ètica professional.

Una de les activitats docents que es realitzen de manera més esporàdica però del qual no en resten tots exempts és la que correspon a la gestió dins les facultats o departament. Tot docent pot accedir en qualsevol moment a un càrrec de gestió dins el Departament en canvi no es rep cap formació ni en gestió d'equips docents ni de gestió acadèmica.

A través d'aquestes aportacions podem concloure en que la formació ha de tenir presents més temes que els purament acadèmics o pedagògics ja que tots ens ajuden a créixer personal i professionalment i de manera directe o indirecte incideixen en l'activitat docent.

En relació als docents

Les percepcions dels docents

Hi ha una percepció generalitzada que les demandes institucionals i socials són molt exigents i generalment no van acompanyades d'un reforç i/o reconeixement. Això pot arribar a crear desmotivació.

Es demana un reforç que eviti, en tot el possible, els obstacles que trunquen les possibles innovacions promocionades des de la pràctica i el reconeixement de la qualitat docent com un factor tant important el de la recerca.

Una altra de les percepcions és la que assenyalava una manca de cultura pedagògica entre els docents. En alguns àmbits la pedagogia es considera gairebé irrellevant. Aquesta percepció està reforçada, en part, per la institució que en l'accés a la docència no valora els aspectes relacionats amb la docència del currículum professional.

Les actituds dels docents

Històricament els docents s'han distingit per la seva individualitat en l'exercici de la professió, i també en que representaven més als formadors que als formats o receptors de la formació. Implementar canvis en aquesta perspectiva forma part d'un procés lent que ha de nàixer de la necessitat dels propis docents.

S'apunta en alguns casos que el docent per motivació quan aquest és un element imprescindible per a l'exercici de la docència. Caldria veure quines són les causes de la desmotivació cosa que podria ser fruit d'una recerca posterior, no obstant alguns dels factors que en la mateixa recerca apunten els docents que la poden causar i que poden ser motiu de formació serien: la manca d'habilitats socials i /o personals que el fan sentir insegur davant situacions amb l'alumnat.

La percepció que tenen els docents sobre els estudiants

Tot i que no hi ha massa aportacions dels informants sobre els estudiants, és de ressaltar les aquelles percepcions més reiterades que són les que observen (comparativament amb uns anys enrere) que actualment l'alumnat:

- Gaudeix de més recursos per a realitzar activitats de caire participatiu però està mancat dels conceptes bàsics necessaris per a iniciar amb èxit uns estudis universitaris.
- Es mostra desmotivats a classe sobretot quan les activitats que es proposen són d'atenció i concentració i atenció permanent.
- Té dificultats en gestionar la informació i el coneixement.

En relació als contextos en els que es desenvolupa l'acció docent

Val a dir que les diferències més significatives entre els tres contextos venen determinades per les necessitats externes al docent:

- Necessitats imposades per les administracions que resten incloses en els diferents espais internacionals.
- Necessitats fruit de les diferents adscripcions que els docents tenen a nivell laboral amb la institució i que tenen a veure amb les dedicacions parcials o a temps complet.

Els aspectes socials poden pesar en alguns casos sobre aspectes que es relacionen amb els estudiants. En tots els casos (majoritàriament en els països de llatinoamèrica) els alumnes han de compartir inexorablement treball i estudis i presenten serioses dificultats per a finalitzar la carrera amb el temps i les exigències requerides. Aquest fet obliga als docents a tenir cura del seguiment dels seus estudiants d'una forma molt més precisa.

Les necessitats pròpies dels docents venen a ser molt paral·leles en tots els contextos: potser fruit de la globalització, potser fruit de les mateixes activitats professionals.

En relació a la recerca

Expectatives de la investigadora en la recerca

A més de formació a la Universitat he dedicat una part de la meua vida professional a la formació de formadors defensant unes orientacions pedagògiques no academicistes ni massa directives i em plantejava el repte de conèixer si en la formació en l'etapa universitària, donades les seves circumstàncies, podia necessitar un enfocament paral·lel.

Tot i que en la recerca només em plantejava identificar els aspectes puntuals sobre els quals poder organitzar un programa formatiu, el diàleg constant amb els participants i amb mi mateix m'ha multiplicat les cares del prisma oferint-me elements per confeccionar unes pautes per elaborar un pla marc tenint present els condicionants que hauria de tenir una formació per a tota la institució.

Dins les meves expectatives estava el fet de poder comprovar si els docents sentien seves les necessitats que venien des de les exigències externes i fins a quin punt només sentien rebuig per a acollir-les. En aquest sentit si he pogut cobrir les expectatives inicials: el rebuig existeix només per la impossibilitat de poder-ho dur a terme pels entrebancs que posa la mateixa Administració que els proposa i reclama.

Percepcions de la investigadora

Em refereixo a aquells aspectes que no han quedat del tot explicitats però que es perceben de les interpretacions de les dades.

D'aquestes percepcions es fa difícil treure'n conclusions però tenir-les present pot aportar elements per la planificació de la formació. Els aspectes als que em refereixo són:

- Les similituds que s'observen entre els docents d'una mateixa disciplina dels diferents contextos quant a dificultats i necessitats i les diferències observables entre les demandes i els criteris que utilitzen els docents de les diferents facultats dels diferents ensenyaments universitaris i que coincideixen amb els tres contextos: exemple medicina i història.
- Les similituds entre les necessitats dels docents d'espais geogràfics tant distanciats (tot i que el nivell social i econòmic pot tenir certa semblança).

La concreció de la formació pot estar dissenyada per ensenyaments:

- La manca de necessitat formativa que expressen, sobretot els docents que gaudeixen d'experiència docent (professionals experts) i que caldria saber si realment no els és necessària ja que l'experiència és suficient o els cal participar en un procés de sensibilització per reconèixer la seva necessitat.

Aquest aspecte podria ser el tema d'una recerca posterior.

- L'afirmació que fan molts docents sobre la manca de cultura pedagògica que certament provoca la inexistència de reflexions en aquest camp.

Cal que, per una banda, la institució reconegui la importància de la figura del docent i que per l'altra afavoreixi una sensibilització cap a la creació d'una cultura pedagògica en els equips docents.

- Hi ha una consciència generalitzada de que el docent ha de tenir coneixements científics en la matèria que imparteix però també ha de tenir altres coneixements: culturals, socials i pedagògics, així com unes competències que afavoreixin la seva "posada en escena". Un docent ha de saber relacionar els coneixements que imparteix amb l'actualitat (fins i tot la més mundana).
- Que una molt bona part dels docents tenen una concepció de la docència que se situa més en un pensament tècnic que en una concepció crítica fruit segurament de l'ensenyament que han rebut i de la manca de formació pedagògica que facilita elements per la reflexió més crítica (fins i tot molts que no ho expressen verbalment).
- Una predisposició molt diferent la que mostren els diferents docents front la innovació i el canvi . Mentre alguns se senten molt predisposats potser per la insatisfacció dels resultats que s'evidencien de la seva feina quotidiana, altres s'enroquen en costums o metodologies tradicionals consolidades fruits de l'experiència i/o les vivències.
- Un cert desencís provocat per la manca de reconeixement, sobretot per aquells docents que creuen en la seva feina i gaudeixen d'allò que fan. Per contrapartida una voluntat aferrissada de seguir lluitant malgrat les adversitats i els obstacles.

Quant al recolzament institucional

En relació al recolzament institucional caldria fer diferents apunts no descrits anteriorment com a conflictes entre professorat i organització. Estan en relació a la creació d'una política de formació que inclogui :

- Una estructura sòlida de formació amb una macro, micro planificació (aquesta darrera molt flexible).
- Una formació estable que generi un clima positiu vers la formació.
- Un mínim de professorat formador que, no essent expert en les matèries, pogués acompanyar en la formació pedagògica dels grups i individus. Sense caure en el perill d'oferir pautes massa generalistes.
- Una avaluació de la transferència pels docents i una avaluació preventiva i correctiva per la pròpia formació.

Sobre el creixement personal i professional de la recerca en la investigadora

El fet realitzar aquesta recerca i dialogar amb els diferents participants, analitzar i interpretar totes les dades a més de suposar un repte personal i professional important m'ha ajudat a confirmar algunes de les percepcions i pensaments que ja havia experimentat i que només podia recolzar a nivell intuïtiu i també m'ha obert noves mirades d'observar la docència.

Es pot afirmar que tot i l'amplitud de la recerca, poder dialogar amb diferents docents que exerceixen en contextos tant diferents i que es troben en etapes professionals tant diverses, m'ha ofert una panoràmica que amplia el meu horitzó.

M'ha permès a nivell pràctic imaginar-me una possible proposta formativa que serveixi de marc per a l'elaboració de propostes més concretes obrint possibilitats molt diverses que es poden concretar i sobre les quals seguir treballant.

Utilitat de la recerca

Aquesta recerca sobre detecció i anàlisi de detecció de necessitats formatives del docent universitari no és la primera ni la darrera en aquest camp. Es pot observar com a nivell institucional també s'ha fet aquests esforços en els quals ha intervingut professorat de totes les universitats de tot el territori espanyol.

La pregunta seria, doncs, què aporta de nou una recerca d'aquestes característiques.

Al marge dels resultats d'altres recerques, el que aporta de nou és una visió ampla de l'activitat docent en l'àmbit universitari ja que ha comptat amb professionals d'experiència docent molt variada.

Aporta una interpretació que sota una mirada interpretativa i personal analitza cada una de les dades recollides a través dels diferents instruments utilitzats i que permet entendre les dificultats i necessitats que els docents expressen.

Aporta una mirada crítica que permet elaborar una proposta amb unes pautes que facilitin una planificació de la formació.

Pot ser útil per a conèixer quines són les dificultats i/o problemes que donats els moments socials actuals està vivint la Universitat i quina consciència en tenen els docents per a introduir millores en el seu dia a dia. Quins elements tenen els docents per introduir aquestes millores i quines expectatives tenen front els canvis intuïtivament imposats.

Aquestes aportacions han de ser la base per plantejar-ne les línies d'actuació prioritàries que hauria de tenir la formació permanent, quina estructura amb la màxima flexibilitat possible seria la més adequada i quines pautes es poden obtenir per fer viables les propostes més concretes sense ferir el pla marc i respectant la flexibilitat fent que les propostes puguin ser viables.

Aquesta recerca és útil en quan pot sensibilitzar a les organitzacions a tenir presents les voluntats particulars i les necessitats individuals abans de formalitzar qualsevol programa de formació facilitant les eines per a personalitzar (en cada col·lectiu) la formació més ajustada a la seva realitat.

Fortaleses i debilitats de la recerca

Un cop finalitzada la recerca es poden analitzar les seves fortaleses i debilitats.

Fortaleses

Tenir presents els tres contextos ha permès analitzar quines necessitats són fruit del context i quines en canvis són pròpies de la professió docent. En aquest cas he pogut observar com moltes de les necessitats prescriptives han estat incorporades pels docents que les senten com a pròpies.

Centrar l'estudi en tres casos corresponents a universitats que estan ubicades en espais internacionals que tenen requeriments diferents m'ha permès observar que les diferències no són tant significatives i que la globalització fa tenir una visió bastant unitària com a mínim a nivell general.

Utilitzar una metodologia quantitativa i qualitativa que permet arribar a certes generalitzacions. L'ús de la metodologia quantitativa ha permès reafirmar molts dels aspectes que han sorgit a través del diàleg amb els docents i que en estar recolzades per un elevat percentatge de docents permet arribar a conclusions més generalitzades.

Debilitats

Utilitzar tres casos tan amplis ha generat molta informació difícil de manejar.

Alguns dels instruments que han permès la recollida de dades ha mostrat algunes imperfeccions que no s'han visualitzat fins que no s'han obtingut les respostes.

L'extensió de la recerca ha provocat una dedicació temporal massa llarga i espaiosa.

Hagués estat bé tenir present les veus dels estudiants per contrastar en alguns casos les percepcions dels docents.

En alguns casos el fet de ser docent ha provocat, de manera inconscient, la participació en el diàleg de les entrevistes. El mateix bagatge professional pot haver incidit en la interpretació de les dades. Es fa difícil concretar fins a quin punt aquesta participació i interpretació ha repercutit en les conclusions de la recerca. No obstant aquesta mateixa debilitat es pot observar com una fortalesa ja que ha pogut observar aspectes que possiblement haguessin passat desapercibuts.

Suggeriments per a posteriors recerques

Un dels aspectes que ha sorgit mentre desenvolupava la recerca i que podria ser font d'estudis posteriors és el relatiu a l'avaluació de la formació.

Reprenent algunes de les consideracions que han esmentat alguns dels docents sobre l'aprofitament de la formació, sobre l'obligatorietat de la mateixa, sobre la necessitat que la institució formalitzés la formació permanent es pot visualitzar una temàtica que té poques recerques i que pot ser molt útil per la planificació.

En aquest cas una tipologia d'avaluació que no es centraria en la satisfacció dels usuaris si no en la transferència que fan dels continguts apressos a la seva pràctica quotidiana: és a dir l'avaluació de la transferència de la formació a la pràctica quotidiana. Em refereixo als canvis que s'hagin pogut provocar en les pràctiques quotidianes a partir de les formacions rebudes.

Aquest seria un aspecte a tenir en compte fins i tot a l'inici de la planificació de la formació ja que es podrien incloure elements que facilitessin la posada en pràctica dels continguts que es desenvolupen en la formació per anar cercant formes de millorar la producció inicial dins cada particularitat essent el mateix docent qui ho fes acompanyat del formador o formadora.

Una altra de les recerques que susciten aquesta recerca és la que planteja l'experiència com un procés de formació personal. Tot i que s'han realitzat estudis en aquest camp, una línia de recerca interessant és la es genera partir del dubte que m'han produït les diferents intervencions dels docents en defensa de l'experiència com a única o prioritària modalitat formativa. Quins són els factors que promouen que l'experiència sigui tant beneficiosa per alguns docents mentre en altres és una repetició constant.

Una altra de les recerques és la que podria aprofundir en la transició educació obligatòria i post obligatòria amb Universitat per tal d'oferir línies de treball que facilitin la coherència curricular entre les dues etapes.

Un altre tema que ha suggerit la recerca (bé més que la recerca, restaria inclòs dins la proposta de formació) és la creació de materials que poguessin formar part d'un programa d'auto formació pedagògica pels docents.

PROPOSTA DE FORMACIÓ

Un cop analitzades i interpretades les necessitats dels docents elaboro la proposta formativa que presento a continuació.

La proposta de formació inclou tot allò que és apte de ser programat en els tres contextos on s'ha realitzat la recerca, considerant que el que ja s'estigui portant a terme des de l'ICE de la Universitat de Barcelona es pot obviar.

La proposta, que tindrà en compte les reflexions descrites en les conclusions de la recerca no pretén ser un inventari de recursos formatius sinó un recurs que atorgui les pautes per elaborar un pla formatiu en un espai concret. Sota aquesta premissa i sens ànims de fer enginyeria pedagògica sobre un abstracte, la proposta es proposa els objectius que segueixen a continuació.

Objectius generals de la proposta de formació per l'elaboració d'un Pla marc de formació permanent a la Universitat:

- Reflexionar sobre un model de formació del professorat universitari que sigui flexible, adaptable a les diferents situacions i que permeti l'adquisició de les competències docents necessàries per ajudar a fer competents als estudiants.
- Proporcionar unes línies prioritàries de formació que permetin planificar-la a curt i llarg termini:
 - o Àmbits prioritàris.
 - o Modalitats formatives.
- Proporcionar un pla global de formació que doni respostes als docents però també a la institució amb una oferta diversificada que es pugui adaptar a cada context.
- Proporcionar eines per identificar necessitats concretes en cada entorn que ajudi a elaborar una oferta més ajustada.
- Contribuir a un model de gestió de la formació que permeti l'autonomia de cada centre, facultat o Departament en la concreció del seu pla de formació (com equip docent i com professorat individual que forma part d'aquest equip).
- Fer propostes per tal de facilitar la participació dels docents en la gestió de la formació contribuint l'optimització dels recursos interns.
- Proporcionar eines per a l'avaluació de la formació des de la perspectiva de la transferència més que des de la satisfacció de la formació.

A més dels objectius proposats s'aporten suggeriments a l'entorn del paper de les institucions en la formació permanent del professorat universitari.

Actuacions concretes a nivell formatiu per a cada context participants en la recerca incloent alguns exemples d'aquestes concrecions (planificació).

Sobre el recolzament institucional

Previ al desenvolupament de la proposta sobre el pla de formació cal fer esment de que bona part de l'èxit o fracàs d'una proposta es basa en el recolzament que pugui tenir la institució sobre el pla.

Perquè qualsevol pla de formació pugui ser efectiu cal que les polítiques educatives en aquest cas d'educació superior recolzin i reforcin el projecte:

- A nivell professional, enfortint la figura del docent incentivant la qualitat professional i promocionant la valoració social.
- Creant una estructura organitzativa que permeti el desenvolupament sistemàtic de la formació en les universitats i que ho visualitzi com una font de millora i progrés social íntimament lligada a la recerca.
- Promocionant la innovació i evitant obstaculitzar les propostes que emergeixen des del professorat.
- Promovent un pla d'avaluació paral·lel al pla de formació que permeti reflexionar i validar els projectes que poden ser extensibles i/o generalitzables.

Dins el mateix recolzament però centrat en actuacions més puntuals hi podríem incloure propostes com les que s'apunten en les conclusions:

- La coordinació entre l'etapa que cursen els estudiants just abans de la incorporació a la Universitat. Aquesta coordinació permetria reajustar els coneixements mínims requerits en cada carrera.

Aquest punt no correspondria directament a la formació del docent però seria una prèvia que facilitaria evitar dificultats que actualment encallen l'activitat formativa a les aules universitàries.

Sobre el model de formació

En aquest punt cal tenir clars quin serien els objectius que es pretenem aconseguir. Per a poder-los redactar caldria tenir un consens de l'organització en la concreció de les funcions i les competències que caldrien a un docent.

Com aquesta concreció no existeix ens basarem en la concreció explicitada pels mateixos docents i pels autors que han descrit les competències. Només així podem convergir en les necessitats dels docents i les de la mateixa organització.

Si el que volem aconseguir és formar professionals:

- Amb unes competències docents que permetin formar per competències.
- Autònoms en la seva formació.

... cal dissenyar una formació que faciliti la consecució d'aquests objectius.

Per a fer-ho cal pensar en una formació que generi aquestes competències i aquesta no serà possible si la prevalença se situa en un model academicista com se situen generalment les formacions.

Metodologia i contingut han de ser coherents. El contingut del discurs que s'exposa sobre metodologies ha d'anar acompanyat de la mateixa metodologia: per coherència pedagògica, per l'experiència que aporta perquè és més probable la reproducció d'un coneixement quan s'ha experimentat que quan únicament s'ha escoltat.

Per canviar la perspectiva academicista que preval en moltes de les metodologies utilitzades en les aules universitàries cal transformar també el model de formació. Cada professor o professora o cada equip docent ja l'adaptarà a la seva situació particular. Cal variar la figura del formador/a de l'expert com a protagonista de l'activitat formativa per un perfil d'acompanyant en un procés que crea inseguretat o de dinamitzador en un espai i /o grup de treball dins un context.

Cal pensar en una formació que, de manera progressiva, vagi generant en els docents una posició de participant actiu més que de receptor passiu que finalitzi en reproduir la seva pròpia formació dins els equips docents.

Aquesta transformació s'ha de dur a terme de forma lenta per tal que sigui efectiva i ha de comptar amb les voluntats i satisfacció dels participants a la formació.

Aquesta satisfacció s'aconsegueix quan el contingut de la formació i el format en que es realitza ajuda a resoldre els problemes que expressen tenir els docents

He pogut observar en l'anàlisi de les dades que els docents tenien dificultats en conèixer i saber quan i com utilitzar metodologies adients a cada circumstància.

Aprendre-les de manera experimental i portar-les a terme de manera acompanyada per un/a assessor/a que l'ajudi a reflexionar sobre allò que fa més que li digui què ha de fer.

Per tal d'evitar les conseqüències negatives que pot provocar una formació generalista el model que es proposa té a veure amb la particularització de la formació en cada context en particular i en cada situació en concret: Universitat, Facultat, Departament. Una detecció de necessitats centrada en cada entorn ha de facilitar els elements per a centrar-ne les necessitats individuals i del grup fent així més eficient i eficaç la formació que es programi.

El model, per altra banda, ha de tenir clares totes les modalitats formatives possibles per tal de fer-les possible en els llocs més evidents. En tot cas, si el que es pretén és aconseguir un docent reflexiu sobre la pràctica caldrà tenir presents:

- Els objectius que es pretenen aconseguir des de l'acompanyament (que són més difícil de predir que des de la posició d'expert).
- El rol de la persona formadora i quina seqüència formativa podria ser la més adequada per aconseguir els objectius proposat.

Seguir un model en la línia no academicista no implica eradicar les altres orientacions. Es tracta de compensar la balança cap a models que afavoreixin la construcció personal i professional del docent amb tots els complements que siguin necessaris perquè la construcció sigui completa.

Tot i que les modalitats que poden proporcionar aquesta transformació són les modalitats de taller, assessorament/acompanyament, formació entre iguals, formació en grups de treball, formacions i que aquestes es poden complementar de manera puntual amb les de caràcter més expositiu i tradicional (per introduir continguts concrets d'una forma ràpida) hi ha altres modalitats que es poden utilitzar i que són alhora font de coneixements de tot tipus.

Sobre les línies prioritàries

Les línies prioritàries de la formació permanent del docent universitari estarien entre les que s'apunten a continuació:

- Les metodologies : metodologies diverses que facilitin l'adquisició de les competències .
- La planificació de la docència , incloent la gestió del currículum.
- Les competències personals i socials dels docent:
 - o Personals:
 - habilitats comunicatives,
 - de gestió de les pròpies emocions,
 - d'aprenentatge autònom,
 - de gestió de la informació.
 - o Socials:
 - de treball en equip entre els equips docents i amb l'alumnat,
 - de relació amb els estudiants.
- Els recursos i les TIC.
- L'avaluació.
- La recerca:
 - o de gestió de projectes de recerca,
 - o de divulgació de les recerques,
 - o de la vinculació recerca docència.
- El coneixement institucional.

Temes transversals

Hi ha temes que tot i que s'ha de desenvolupar a través d'una activitat formativa és bo que també estiguin inclosos dins la programació de totes les activitats formatives que es proposin per fer-ne un tractament transversal. Em refereixo a altres línies de coneixements que no consten habitualment en els programes formatius (o poc) però que són importants i que es podrien integrar en els temes prioritaris. Serien els temes següents:

- Les creences i les concepcions de l'educació i la docència que tenen els docents.
- L'ètica professional.
- La responsabilitat.
- La gestió del temps.

Sobre les modalitats

En les modalitats formatives podem trobar tota la varietat:

- Formació individual a través de lectures de llibres , revistes especialitzades o documents científics , la inclusió de programes d'autoformació (que estan per elaborar i que podria ser un tema de recerca). Un programa que contempli materials d'autoaprenentatge i que sigui autoavaluable.
- Formació presencial, semipresencial o virtual.

Entre els diferents formats de presencialitat o semipresencialitat de la formació hi podem incloure altres aspectes no existents i que poden ser de gran interès:

- La creació d'una plataforma virtual i interactiva que pugui ser compartida tant pels docents d'una mateixa facultat com pels docents d'una mateixa assignatura de diferents universitats i que inclogui, com a mínim, els aspectes que es detallen en la taula següent:

<i>Magatzem de recursos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Materials útils per a les classes com ara vídeos amb fitxes d'informacions breus en les quals s'anotin les possibilitats que té i/o el motiu pel qual s'ha utilitzat.- Lectures que cada docent considera adient- Plantilles que s'estan utilitzant i que són útils per a determinades activitats (d'aula, o de preparació o d'observació...). <p>Aquest material hauria d'estar estructurat de manera que la cerca es pogués realitzar des de diferents crides o paraules clau .</p>
<i>Interactiu i participatiu</i>	<ul style="list-style-type: none">- Fòrums

- Una plataforma virtual en la qual hi puguin realitzar treballs en xarxa entre professionals d'un mateix camp científic a nivell internacional compartint experiències o construint nous coneixements.

Entre les altres modalitats de formació podem seguir proposant les modalitats ja existents de:

- Cursos
- Tallers
- Seminaris
- Assessoraments: sobre temàtiques diverses, la reflexió sobre la pràctica i la reflexió sobre el mateix docent (autoavaluació) més l'apadrinament de l'expert al novell
- Grups de treball
- Jornades, conferències, assistència a Congressos

I afegir-ne alguns amb un format nou demanat per alguns docents i que poden ser d'interès:

Quadre 121. Modalitats formatives.

	FORMAT	CONTINGUT	METODOLOGIA
CURSOS	Presencials, semipresencials o virtuals.	De contingut teòric o pràctic sobre temàtiques concretes.	Bàsicament teòrica.
CURSOS FORMAT "PÍNDOLA FORMATIVA"	Presencials o esporàdicament virtuals.	Eminentment pràctic sobre aspectes molt concrets d'aplicació directe.	Bàsicament pràctic.
TALLERS	Presencials.	De contingut pràctic.	Eminentment pràctic. També espai d'aplicació.
SEMINARIS	Presencials, semipresencials o virtuals.		Amb components teòrics i pràctics. També com espai de reflexió.
ASSESSORAMENTS	Presencial.	De contingut pràctic sobre temàtiques diverses, la reflexió sobre la pràctica i la reflexió sobre el mateix docent (autoavaluació) Apadrinament.	Bàsicament pràctica.
GRUPS DE TREBALL	Presencial.	De contingut pràctic.	Dirigit o no que afavoreixi la reflexió.
APRENTATGE ENTRE IGUALS	Presencial.	De contingut teòric i/o pràctic.	Amb possibilitats de ser dinamitzat per un agent extern.
XARXA DE TREBALL PEDAGÒGIC	Presencial o virtual.	De contingut teòric o pràctic.	Teòric- pràctic a manera de conversa pedagògica virtual.
JORNADES, CONFERÈNCIES, CONGRESSOS	Presencial i esporàdicament virtual: dins i fora de la mateixa facultat.		
ESTADES A L'ESTRANGER	Presencial.	De contingut pràctic.	Eminentment pràctic.
TALLERS PRÀCTICS LLIGATS A EMPRESES	Presencials.	De contingut pràctic i funcional.	Eminentment pràctic

Condicions de cada modalitat

Les condicions lligades a cada modalitat formativa són les que s'expressen a continuació.

Cursos

El format dels cursos poden seguir aquesta guia

Generalista.	Impartits en un primer moment amb l'objectiu d'aportar els coneixements bàsics de la temàtica que es vol desenvolupar i que pot ser paral·lela a qualsevol camp disciplinar.	Impartits per formadors experts en coneixements pedagògics.
Particularitzat.	Que concreti recursos, instruments, materials, estratègies o altres elements a les matèries a les quals s'adreça la formació.	Impartits per formadors experts en coneixements pedagògics i en coneixement disciplinar de l'àrea al qual s'adreça.

Cursos en format "píndola" formativa

Cursos de molt curta durada.	Es refereix a aquella formació que pot tenir una durada breu: entre de 2 a 4 hores aprox. (o de dues sessions en alguns casos) per a continguts que necessiten respostes breus i que resolen problemes concrets com ara la formació en l'utilització del moddle coneixement de dinàmiques de grups o tècniques de treball cooperatiu o bé per optimitzar la formació entre iguals entre d'altres.	Impartits per formadors experts en coneixements pedagògics. Continguts molt pràctics.
------------------------------	---	--

Tallers

Activitat de curta durada (unes 10 h. aprox.).	Té com a objectius: <ul style="list-style-type: none"> . Fomentar la participació dels docents en una activitat sobre la que poden reflexionar individualment i/o en un grup de treball. . Facilitar l'aplicació d'aprenentatges adquirits a aspectes pràctics. . Promoure l'elaboració d'uns materials d'utilitat als propis docents. 	Impartits per formadors experts en coneixements pedagògics. Continguts molt pràctics.
--	--	--

Seminaris

Activitat de curta durada (unes 10 h. aprox.).	L'objectiu principal del seminari és el de construir els propis conceptes a través d'un treball compartit: lectures compartides, debats reflexius, confecció de documents propis com a punt de partida pel treball de grup, aportació del treball personal, abstracció i generalització de conceptes.	Impartits per formadors experts en coneixements pedagògics. Continguts teòrics i pràctics.
--	---	---

Assessorament

Activitat de llarga durada.	<p>L'objectiu principal d'acompanyar als docents de manera individual i en grup en la construcció del seu propi coneixement pedagògic.</p> <p>La condició és que l'expert no actuï com a tal sinó com un igual que faciliti la inducció del coneixement més que l'aporti (mentor).</p>	<p>Impartits per formadors experts en coneixements pedagògics.</p> <p>Continguts teòrics i pràctics.</p>
-----------------------------	--	--

Grup de treball

Activitat de llarga durada.	<p>Els grup de treball tenen la finalitat de crear els seus propis objectius i de planificar la formació que requereixen per aconseguir-los.</p> <p>Poden treballar de manera autònoma o poden estar dinamitzats per un expert que no actua com expert.</p> <p>Poden complementar el seu treball intern amb altres modalitats formatives que poden fer tots junts (en el si del grup: conferències..etc) o de manera individual i que després reverteix en el grup.</p>	<p>Dinamitzats per formadors experts en coneixements pedagògics.</p> <p>Continguts teòrics i pràctics.</p>
-----------------------------	---	--

Aprentatge entre iguals

Activitat de llarga durada	<p>Pot tenir un funcionament paral·lel al del grup de treball o no.</p> <p>En aquesta modalitat es pot incloure el fet de compartir classes fent observació participant o no entre els docents, compartir espais d'observació diàleg i debat com a font d'aprenentatge.</p>	<p>Impartits per formadors experts en coneixements pedagògics.</p> <p>Continguts teòrics i pràctics.</p>
----------------------------	---	--

Xarxa de treball pedagògic

Activitat de llarga durada	<p>Activitat virtual que es pot generar a partir de temàtiques diverses des d'espais molt diferents. Implica l'ús de les TIC.</p>	<p>Sense dinamitzador.</p> <p>Continguts teòrics i pràctics.</p>
----------------------------	---	--

Tallers pràctics lligats a empreses

Activitat de curta durada	<p>Té la funció d'apropar els docents a les empreses i/o organitzacions que desenvolupen una tasca laboral propera a la matèria que estan impartint. L'objectiu és que pugin mostrar l'experiència a les aules fent funcionals els continguts.</p>	<p>El dinamitzador/a coordina i gestiona les trobades.</p> <p>Continguts teòrics i pràctics.</p>
---------------------------	--	--

Formació per a la recerca vinculada a la docència

Dins la formació per la recerca es pot oferir una formació que capaciti amb les temàtiques proposades:

- Redacció d'articles.
- Gestió de projectes.
- Recursos metodològics.

Formació sobre la institució

En la formació sobre la pròpia institució podria tenir dos moments:

- Un moment més generalista que inclogui el coneixement interpretatiu de les normatives que regeixen i s'expressen a nivell nacional i internacional
- Un moment més particularitzat que afavoreixi l'elaboració del propi itinerari docent: promoció professional dins la institució, gestió interna, gestió de grups, coneixements dels grups de treball interns.

El que és més profitós és la combinatòria de les diferents modalitats.

En relació a les etapes evolutives del professional docent

En el cas de la Universitat de Barcelona únicament implementar alguns canvis en la formació ja existent de professorat novell com ara:

- La participació més activa del professorat novell en l'aportació de les experiències viscudes abans o durant la seva docència a la Universitat) que foment l'aprenentatge entre iguals i creï un hàbit de treball en aquesta línia que es pot perllongar en posterioritat.
- La inclusió d'un mentor que pertanyi al mateix Departament en el qual inicia la docència que li pugui ser proper i l'ajudi a resoldre els petits dubtes que sorgeixen diàriament i que no poden ser resolts a través d'una formació. Un mentor amb el que també pugui compartir classes i que serveixi per observar "petits trucs" que l'experiència aporta i que són necessaris per la vida professional.

El mateix format de formació adreçat al professorat novell amb la inclusió d'aquests dos aspectes seria propi d'incorporar als altres contextos en els quals no hi fos a present: en el cas de la recerca a les universitats de Xile i Argentina.

Tot i que les propostes formatives han de ser obertes està bé que puguin contemplar els destinataris directes de la formació. Una proposta alternativa és que una part de la formació pel professorat novell es pogués oferir també als docents que en el seu moment no van poder realitzar la formació i que podrien estar interessats en els continguts que s'ofereixen.

De la macroplanificació a la micro planificació

Estructura de la formació

Cada Universitat hauria de tenir el seu propi pla de formació. Aquest hauria d'estar estructurat de manera que hi hagués:

- Una entitat gestora responsable i encarregada:
 - o Planificar el pla de formació general a partir de les directrius polítiques que ho facin possible.
 - o Vetllar per la continuïtat de les línies estratègiques dissenyades.
 - o Proporcionar els recursos suficients per a fer possible el que es determini en el Pla de formació.
 - o Avaluar la formació (satisfacció i transferència) i el propi pla de formació.
 - o Establir una coordinació sistemàtica amb els gestors/coordinadors formatius de cada facultat.
- Un/a coordinador/a en cada facultat que ajudi en el disseny de la formació concreta de la facultat i dinamitzi la formació a nivell intern conjuntament amb l'entitat gestora i els equips directius (un membre a nomenar de l'equip) del Departament de cada facultat. Entre les seves funcions estaria la detecció de necessitats i l'avaluació (o supervisió d'ambdues).
- Un responsable en TIC en cada facultat que faciliti la incorporació de les TIC en totes les seves vessants i deixi d'utilitzar-se únicament com un recurs de reforç al discurs oral.

Dins les tasques del coordinador de la formació de cada Facultat i/o Departament estaria la d'elaborar un pla de formació intern a un termini de tres anys vista (aproximadament) en el qual es poguessin oferir un objectius a curt i llarg termini, uns continguts i competències a desenvolupar i unes modalitats que de manera complementaria anessin confeccionant l'ajust a les necessitats presentades inicialment més les que van emergint i que poden ser incorporades (si s'observen com a prioritàries)

Caldria preveure un període de revisió de cada pla docent. La revisió s'hauria de fer en funció de les avaluacions diagnòstiques i formatives que s'han anat portant a terme durant el període en el qual ha estat vigent el Pla. Aquest període és relatiu a cada context en particular, no obstant el termini màxim hauria de quedar determinat pels canvis intern i externs que es van produint i que afecten directe o indirectament la institució.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2010) *Hacia la mejora de la función docente y de los procesos de aprendizaje*. Editorial verbo Divino. Bolivia.

AA. VV. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.

ANTÚNEZ, S. (1987) *El proyecto educativo de centro*. Graó. Barcelona.

— (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Horsori. ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

ASSAEL, J.; GUZMÁN, I. (1994) (comp.) *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*. PIIE. Santiago de Chile.

BAIN, K. (2005) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València. València.

BARLAM, R. (2010) “De les primeres xarxes socials a la procastrinació” en *Xarxes socials i educació* en revista Escola Catalana n. 467. Barcelona.

BAUMAN, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. Barcelona.

BENEDITO, V. (1991): “Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas”. Ponencia presentada en las *III Jornadas de Didáctica Universitaria Evaluación y Desarrollo Profesional*. Las Palmas de Gran Canaria.

— (1991) *La formación del profesorado universitario*. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. Madrid.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. (1995) *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Servicio de publicaciones. Barcelona.

BENEJAM, P. (1986) *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Laia. Barcelona.

BENITO, A.; CRUZ, A. (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio de Educación Superior*. Narcea. Madrid.

BLAXTER, L; HUGHES, CH. TIGHT, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Gedisa. Barcelona.

BOLIVAR, A. (2010) *Como mejorar los centros educativos*. Síntesis. Madrid.

BRULLET, C (2009) “Les polítiques locals de suport a les famílies” en VIA, revista del centre d’estudis Jordi Pujol. També en la conferència pronunciada en el Fòrum Local d’Educació. Diputació de Barcelona. Castelldefels 2008.

BUNK, G. P. (1994) *Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany*. Vocational Training European.

CANO, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó. Barcelona.

CANO, R. REVUELTA, C. (1999) "La formación permanente del profesorado universitario" en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. IX Congreso de formación del profesorado. www.uvs.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm (consulta 12/9/2010).

CARBONELL, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. Madrid.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

CASTELLS, M. (2003) *La societat en xarxa. L'era de la informació*. Volum I. UOC. Barcelona.

_ (2003) *El poder de la identitat. L'era de la informació*. Volum II. UOC. Barcelona.

_ (2003) *Canvi de mil·leni. L'era de la informació* Volum III. UOC. Barcelona.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. (1997) "Los centros educativos en la sociedad de la información" en CEBRIAN DE LA SERNA, M. y GALINDO GARCIA, J. *Ciencia Tecnología y Sociedad*. Universidad de Málaga. Málaga.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2003) "Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información" en *Revista Medios y educación* n. 20. Publicat a *Pixel-Bit*.

CELMA, M.D. (2005) "Nuevos retos para la formación universitaria" en *Educaweb.com* (consulta 10/12/2010).

CHIVA, R; CAMISÓN, C. (2002) *Aprendizaje organizativo y teoría de la complejidad: implicaciones en la gestión del diseño*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Castelló.

COLEN, M.T.; JARAUTA, B. (2010) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. ICE. Horsori. Barcelona.

COLEN, M.T. (1995) "Detectar la necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación" en *Aula de Innovación Educativa*, 44. Graó. Barcelona.

_ (2005) "Els processos de detecció de necessitats formatives del professorat de primària. Concepció dels agents que intervenen en un pla de formació de zona" Tesi doctoral.

COLL, C (2007) "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio" en *Aula de Innovación Educativa*, 161. Graó. Barcelona.

Comisión de las comunidades europeas (1995) Libro Blanco sobre la Educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva. <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/1libroblanco.htm> (consulta 10/10/2010).

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Comisión para la renovación de metodologías en la Universidad. 2006" en

http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
(consulta 18/5/2011).

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010) *La formación permanente y las universidades españolas* en <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf> (consulta 12/6/2011).

CONTRERAS, L.; RODRIGUEZ LOPEZ, J.M.; MORALES, F.J. (2005) *Innovamos juntos en la Universidad*. Universidad de Huelva. Huelva.

COROMINES, E.SUARINA, VILLAR,E. (2010) *Adequació de la formació universitària al mercat de treball*. www.aqucatalunya.cat (consulta 12/5/ 2011).

DE LA ORDEN, A. (1987) "Formación, selección y evaluación del profesorado universitario" en revista *Bordón* n. 266. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.

Declaració de Bolonya http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_15759149_1.pdf (consulta 4/12/2010).

"Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción", aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 1998 (consulta 4/12/2010).

DELORS, J. (1993) *La educación encierra un tesoro*. Madrid. UNESCO.

DIRUBE, J.L. (2004) *Un modelo de gestión por competencias. Lecciones aprendidas*. Gestión 2000. Barcelona.

DOMÈNECH, J. (2009) *Elogi de l'educació lenta*. Graó. Barcelona.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1994) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.

ELLIOTT, J. (1993) *el cambio educativo des de la investigación acción*. Morata. Madrid.

ESCOLA D'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA (2010) *Diagnosi de necessitats formatives en institucions públiques. Eines per als recursos humans*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

ESCUADERO, J. M. (1998) "Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro" en Rodríguez Marcos A. *La formación de maestros en los países de la Unión Europea*. Narcea. Madrid.

ESTEVE, J. M. (2003) *La aventura de ser maestro*. Ponencia presentada en la XXXI Jornada de centros educativos. Universidad de Navarra.

_ (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós. BCN.

_ (1989) "El concepto de educación y su red nomológica" en AA.VV. *Teoría de la educación (I). El problema de la educación*. Ediciones Sígueme. Salamanca. (1989) "El concepto de educación y su red nomológica" en AA.VV. *Teoría de la educación I El problema de la educación*. Salamanca. Ediciones Sígueme.

ESTEVE, J.M.; FRANCO, S.; VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

MEC (2003) "Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria". Eurydice. Red europea de información en educación en <http://es.scribd.com/doc/486889/competencias-clave-Eurydice> (consulta 15/2/2011).

_ (2003) *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento marco. Febrero.

_ (2006) "Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España" Documento de trabajo.

FACIAM, S.L. (2002) *Guía para la evaluación de necesidades formativas. Programa de actividades de formación continua*. III Acuerdo de formación continua de la Administraciones públicas. Instituto Nacional de Administración Pública. Madrid.

http://www.agroasesorclm.com/files/pdf/biblioteca_virtual/Necesidades_formativas/guia_de_evaluacion_de_necesidades_formativas.pdf (consulta 20/5/2011).

FEIXAS, M. (2002) "El desenvolupament professional del professor universitari com a docent" tesis. <http://tdx.cat/handle/10803/5013> (consulta 14/10/2010).

FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2007) Fitxa 8. *¿Cómo se elabora un cuestionario?* ICE. UB. Butlletí de Recerca.

_ (2006) Fitxa 7. *¿Cómo analizar datos cualitativos?* ICE. UB. Butlletí de Recerca.

FINKEL, D. (2000) *Ensenyar amb la boca tancada*. Publicacions de la Universitat de València. València.

FRANCIS, S. (2006) "Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión de los aportes de la investigación sobre el desempeño docente universitario" en *Revista Educación* Volumen 30¹.

FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro. Barcelona.

GAIRÍN, J. (2003) "El profesor universitario en el siglo XXI" en Monereo, C. Pozo, J.I. *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis editorial. Madrid.

GARCÍA RAMOS, J. M. (1997) "Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica" en *Revista Complutense de Educación*. Vol. 8 n. 2. Universidad Complutense. Madrid.

¹ Este artículo forma parte de la depuración teórica-conceptual del proyecto de investigación N° 724-A5-555 Los saberes pedagógicos del docente universitario: una mirada a los profesores valorados excelentes por sus estudiantes del cual la autora es la investigadora principal

GARCÍA SUAREZ, J. A. (2006) *Què és l'Espai Europeu d'Educació Superior?. El repte de Bolonya. Preguntes i respostes*. Publicacions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.) (2001) *La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional*. La Muralla. Madrid.

GIMENO, J. (2005) *La educación que aún es posible*. Morata. Madrid.

GINES MORA, J. (2004) "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento" en *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 35. Mayo agosto.

_ (2004)" "Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement" en revista *Coneixement i Societat* n. 6. Departament d'Universitats. Barcelona.

GOLDSTEIN, I.N. (1993) *Training in organizations. Needs assessment development and evaluation*. Brooks Cole, Pacific Grove.CA.

GONZÁLEZ, M.; ESCUDERO, J. (1987) *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Humanitas.

HANNAN, A.; SILVER, H. (2005) *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza aprendizaje y cultural institucionales*. Narcea. Madrid.

HARGREAVES, A. (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid. Morata.

_ (2002) *Una educación para el cambio*. Octaedro. Barcelona.

_ (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro. Barcelona.

HOMS, O. "La formación en la sociedad del conocimiento" en www.guipuzkoa.net/g2020/docum/G2020-Educacion-Homs (consulta 16/2/2011).

_ (2001) "La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento". Obra social La Caixa. Col·lecció Estudis Socials n. 25. www.lacaixa.es/obrasocial (consulta 15/11/2010).

HONORÉ, C. (2006) *Elogio de la lentitud*. RBA. Barcelona.

HUBERMAN, J. (1973) *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. París. UNESCO-OIE.

IMBERNON, F. (Coord.) (1999) *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Graó. Barcelona.

_ (2007) *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó. Barcelona.

_ (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. Barcelona.

IMBERNON, F.; BENEDITO, V.; FELEZ, B. (2001) "Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona" en *Revista del currículum y formación del profesorado*. Volumen 5 n. 2. Universidad de Granada.

LOPEZ NOGUERO, F. (2005) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea. Barcelona.

LATORRE, A. (2003) *La investigación -acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. Barcelona.

Ley Orgànica 11/1983 de 25 de agosto de reforma Universitaria.
www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432
Consulta (4/2/2011).

LINCOLN, S.; GUBA, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Sage. Publications.USA. California.

LOPEZ BARAJAS, E. C. (coord.) (2006) *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Ariel Educación. Barcelona.

MAÑÚ, J. M.; GOYARROLA, I. (2011) *Docentes competentes*. Narcea. Madrid.

MARCOVITCH, J. (2002) *La Universidad (im)posible*. Cambridge University Press. Madrid.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989) *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Servei de publicacions de la Universitat de València. València.

_ (1988) "El estudio de caso en la investigación educativa" en *Investigación Escuela, 6 Universidad de Sevilla*.

MARTÍNEZ M. (2010) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro. ICE Barcelona.

MASLOW, A. (1991) *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid.

MAYOR, C. (coord.) (2002) *Enseñanza aprendizaje*. Octaedro. Barcelona.

_ (2001) "Las condiciones profesionales del profesorado universitario" en *Revista de Currículum y formación del profesorado*. Volumen 5. n 2. Universidad de Granada.

MEC (2003) *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MONEREO, C; POZO, J.I. (2003) *La Universidad ante la cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis Editorial. ICE UAB. Barcelona.

MORIN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. Barcelona.

OCDE (2005) *La definición y selección de las competencias clave*. Resumen ejecutivo.

OLIVER, M.F. (1999) *Anàlisi de necessitats de formació del professorat d'educació primària de les illes Balears*. Tesis. www.tesisenred.net (consulta 25/1/2011).

_ (2000) "Tècniques de prioritització de necessitats formatives des de la perspectiva de la discrepància" en *Educació i Cultura* 13 (135-148) Revista digital.

PEDRÓ, F. (2010) L'educació en el marc de la Unió Europea: balanç de Lisboa 2010. I reptes de futur en *Revista de política educativa local De Prop.Ciutat.edu: educació, inclusió social i progrés* n. 37. Diputació de Barcelona.

PEREZ, A. (2010) "Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre" en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. n. 68. Agost.

PÉREZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

PÉREZ-CAMPANERO, M. P. (1991) *Cómo detectar las necesidades de intervención socieducativa*. Narcea. Madrid.

PERRENOUD, Ph. (2000) "L'école saisie par les compétences" In Bosman, C., Gerard, F.-M. et Rogiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles. De Boeck, en textes sur la construction de compétences et le transfert de connaissances. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/transfert.html (consulta 10/10/2010)

_ (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona.

_ (2005) *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. Quaderns de docència universitària n. 5. ICE. Barcelona.

PUJOL, H.; RIBA, J. (1996) *Els directius públics, aproximació al seu perfil i les seves necessitats formatives*. Escola d'Administració pública. Col·lecció papers de recerca 4. Generalitat de Catalunya.

REICHERT, S.; TAUCH, CH. (2005) *Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia. Informe de la EUA. Tendencias IV*. Conferencia de Rectores y Universidades Españolas. Bélgica.

RIVAS, M. (2000) *Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias*. Síntesis. Madrid.

RODRIGUEZ MORENO, M. L. (2006) *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Laertes. Barcelona.

RODRIGUEZ ESPINAR, S (2003) "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario" en *Revista de Educación* n. 331. INCE.

RUÉ, J (2007) *Enseñar en la Universidad*. Narcea. Madrid.

_ (2008) "Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad". RED U *Revista de Docencia Universitaria*. Monogràfic I: La formación basada en competencias. Edició digital: www.um.es/ead/Red_U/m1/ (consulta 20/5/2011).

SALGUEIRO, A. M. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Octaedro. Barcelona.

SÁNCHEZ NÚÑEZ, J.A. (2001) "El desarrollo profesional del docente universitario" <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm> (consulta 12/5/2011).

SANTOS GUERRA, M.A. (2000) *La escuela que aprende*. Morata. Madrid.

SAVATER, F. (1996) *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.

SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.

_ (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.

SHULMAN, L. (1987) "Knowledge and teaching: foundation of the New Reform". Harvard Educational Review en Medina, J.L., Jarauta, B. Imbernón, F. (2010) *L'Ensenyament reflexiu a l'Educació Superior*. Quaderns de docència universitària n.17. Universitat de Barcelona.

SUBIRATS, J. (2001) "Universidad en España: época de cambios o cambio de época? *Educación* n. 28 (p: 11-39). <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn28p11.pdf> (consulta 14/11/2010).

STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid. (4ª reimpressió: 2007).

_ (2008) *Evaluación comprensiva basada en estándares*. Graó. Barcelona.

TEJADA, J. (1999) "Competencias docentes. Una mirada desde la formación y la profesionalización docente" en *actas del 1er Encuentro Internacional Tendencias Innovativas para la transformación de la Educación Superior en la América Latina*.

TENTI FANFANI, E. (1995). "Seminario-Taller Internacional de Innovaciones Educativas", en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año VII, N. 20.

TOBON, S.; PIMIENTA, J.; GARCÍA FRAILE, J.A. (2010) *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson. México.

VALERO, L. F.; BRUNET, I. (1999) "Algunas consideraciones sobre la Universidad del siglo XXI" en *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado 2*.

_ (1998) *Educación y economía*. Librería universitaria. Barcelona.

ZABALZA, M. A. (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.

_ (2006) "Competencias docentes" Conferencia pronunciada en la Universidad Pontificia Javeriana de Cali en *La Universidad y la docencia en el mundo* de H. Mondragón (compilador) Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá.

_ (2004) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea Madrid.

_ (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.