

25

Quaderns de Docència Universitària

**De la detecció de les necessitats
formatives de caire pedagògic
a l'elaboració d'un pla
de formació a la universitat**

Susanna Arànega



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

Títol: *De la detecció de les necessitats formatives de caire pedagògic a l'elaboració d'un pla de formació a la universitat*

CONSELL DE REDACCIÓ

Directora: Teresa Pagès Costas (cap de la Secció d'Universitat. ICE, Facultat de Biologia)

Consell de Redacció: Salvador Carrasco Calvo (Assessor de l'ICE), Jaume Fernández Borrás (Facultat de Biologia), Marta Fernández-Villanueva Janer (Facultat de Filologia), Àngel Forner Martínez (Facultat de Formació del Professorat), Eva González Fernández (ICE), Mercè Gracenea Zugarramundi (Facultat de Farmàcia), Jordi Ortín Rull (Facultat de Física), Antoni Sans Martín (director de l'ICE, Facultat de Pedagogia) i l'equip de Redacció de l'editorial OCTAEDRO.

Primera edició: març de 2013

Recepció de l'original: 12/11/2012

Acceptació: 09/01/2013

© Susanna Arànega Español

© ICE i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Editorial OCTAEDRO

Bailèn, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducció total o parcial d'aquesta obra només és possible de manera gratuïta i indicant la referència dels titulars propietaris del *copyright*: ICE i Octaedro.

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniqueu públicament, hi heu de fer constar l'autor i la institució (ICE de la UB). No podeu fer-ne un ús comercial ni tampoc obres derivades. El text complet de la llicència el podeu trobar a: <http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>.

ISBN: 978-84-9921-386-6

Dipòsit legal: B.8972-2013

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

NOTA DE L'AUTORA

Susanna Arànega

Doctora en Pedagogia, és professora a la Universitat de Barcelona i a la Universitat Autònoma de Barcelona. Mestre i formadora de formadors des de 1990 en diferents àmbits i etapes educatives. Té diverses publicacions adreçades a públics ben diferents: infants, famílies i professionals de l'educació. Els seus darrers treballs se centren en l'avaluació de la formació –des de la diagnosi i la detecció de les necessitats formatives dels docents a la transferència– i les competències docents.

saranega@ub.edu

RESUM

De la mateixa manera que per desenvolupar qualsevol professió és indispensable superar una formació que avaluï els coneixements exigibles, per exercir de docent a qualsevol etapa caldrien certs coneixements pedagògics. Hi ha molt poca formació inicial que capaciti pedagògicament als docents universitaris i la formació permanent no sempre s'ajusta a les necessitats dels professionals. Com ha de ser aquesta formació? Quines necessitats tenen els docents? Què pot fer exitosa una formació permanent?

Quan una formació permanent no només aporta coneixements sinó que a més està dissenyada per aportar eines a cada professional perquè sàpiga trobar respostes a les seves dificultats, es pot dir que és una formació exitosa. Per què això sigui possible cal saber, abans, quines són aquestes necessitats o problemes.

Aquest quadern presenta el procés que s'ha seguit per dissenyar la formació permanent per a docents universitaris marcant el full de ruta que va des de la macro a la microplanificació, tenint com a punt de partida les necessitats formatives expressades pels propis docents.

La macroplanificació dibuixa el pla marc que ha d'enquadrar totes les planificacions contextualitzades en cada facultat o centre (criteris, línies prioritàries...).

La microplanificació dibuixa un pla de formació en la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona com a exemple d'una concreció contextualitzada.

Paraules clau: *detecció de necessitats formatives, pla de formació, planificació de la formació pedagògica en docents universitaris*

ABSTRACT

Undertaking any career requires the completion of a training stage that certifies the required skills. Likewise, certain pedagogical knowledge would be required in order to endeavour any teaching career. There is a lack of training programmes available that provide pedagogical skills to early higher education (HE) teachers. Besides, Lifelong Learning (LL) programmes not always fulfil their needs. How should this training be conceived? What are the teachers' needs? What are the elements of a successful LL?

Successful LL not only provides knowledge, but also provides tools that enhance professionals' resilience when facing difficulties. To make this happen, these difficulties need to be identified before.

This handbook reports the process that has been followed for devising an LL formative plan aimed at HE teachers. It establishes a roadmap from macro-level to micro-level programme planning, having the needs expressed by the teachers themselves as a point of departure.

At a macro-level, the handbook presents a framework plan encompassing all educational plans according to different contexts in different faculties, drawing on criteria, priorities, among other aspects.

At a micro-level, it presents a syllabus for the faculty of Medicine in the University of Barcelona as an example of contextualized specification.

Keywords: *formative needs detection, formative plan, pedagogical training for HE teachers*

PRÒLEG

La formació del professorat universitari ha de ser un dels aspectes clau de la qualitat de l'ensenyament superior. Tots estem d'acord que la universitat ha de ser capdavantera en investigació, però també ho ha de ser en les seves actuacions formatives; per tant, hauria de donar prioritat a la capacitat i al perfeccionament dels seus docents tant en la dimensió científica com en la pedagògica.

No obstant aquesta obvietat, és curiós que el col·lectiu del professorat universitari, possiblement el de més prestigi en el món de la docència, sigui l'únic de l'àmbit de l'educació formalitzada que no requereix una formació pedagògica obligatòria per accedir a la tasca professional. Per altra banda, la formació permanent, tot i ser present a la majoria d'universitats, és lluny d'estar institucionalitzada i, per tant, implantar-la depèn de la voluntat dels equips de govern de torn.

És evident que la regulació de la formació pedagògica inicial i la institucionalització de la formació permanent és una assignatura pendent, i que quan se superi i es faci realitat, planificada i executada amb seny, millorarà la qualitat de la docència universitària.

Ara bé, és cert que les innovacions, abans de generalitzar-se i ser assumides per l'Administració, tenen un important recorregut en el marc de la pràctica no formalitzada, gràcies al qual s'acaben implantant de forma generalitzada. És en aquest escenari on s'emmarquen les pràctiques formatives voluntàries que actualment impulsen les universitats de l'Estat espanyol (postgraus per a professorat novell i plans de formació permanent).

Ara bé, tant si la formació està regulada com si no ho està, allò que hem de garantir és que la intervenció formativa respongui sempre a les necessitats reals dels docents. És per això que els processos de detecció de necessitats, com el que es desenvolupa en el quadern que teniu a les mans, són l'element fonamental perquè els processos formatius puguin tenir l'impacte desitjat en la pràctica docent.

Sovint, capficats en l'activisme que domina el nostre temps, ens deixem dur pels desigs de les modes formatives i no conduïm els nostres esforços a resoldre les necessitats que realment tenim per tal d'arribar a ser uns docents eficaços.

Els desigs formatius, de la mateixa manera que els desigs quotidians, provenen d'una capa existencial superficial i relacionada amb l'ego. Apareixen per satisfer carències del passat, sovint són ficticis, innecessaris o fins i tot provocats per tendències deslligades de la realitat docent, ens creen dependència, ens omplen de forma errònia i ens porten a accions innecessàries. És per això que si ens deixem dur pels desigs formatius en el marc de la voràgina de coneixement que vivim, farem moltes accions formatives, però sens dubte moltes d'elles no seran transferibles al nostre quefer professional i ens conduiran a una dependència i a una esclavització que ens omplirà de forma errònia.

Si som capaços d'engegar processos de detecció de necessitats vinculats amb l'evolució personal, relacional i professional de cada docent, a partir de processos de reflexió sobre la pròpia pràctica, generarem processos formatius que ens portaran a créixer i a evolucionar. Només d'aquesta manera aconseguirem millorar les nostres competències com a professionals de la docència i, per tant, garantirem una elevada transferència a la nostra tasca diària i un important impacte social.

L'aportació de Susana Aránega, a partir d'una anàlisi de la universitat principis de segle, del que significa la docència en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior i de la necessària formació permanent, ens introdueix en el món de les *anàlisis de necessitats*. Ara bé, la singularitat i l'encert del quadern és la presentació d'una metodologia qualitativa basada en l'estudi de casos de professors universitaris. Aquesta metodologia ens facilita l'apropament a les necessitats reals dels docents, ja que es fonamenten en l'anàlisi personal, professional i comunitari del docent i la seva realitat més propera. A més a més, partir de les necessitats sorgides de les seves pròpies veus, ens permet arribar a l'origen de la problemàtica d'aula, aïllant així els desigs ficticis i innecessaris que ens allunyen de la realitat.

En definitiva, el llibre que teniu a les mans és un recurs fonamental per tal de generar processos formatius coherents i ajustats a les necessitats reals dels docents de la nostra universitat i ens ha de permetre defugir la tendència que ens condueix cap a una identitat falsa o egoista, que ens porta a respondre als impulsos dels desigs formatius més superficials.

MIQUEL F. OLIVER TROBAT
DIRECTOR DE L'INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

I. CONTEXT ACTUAL: LA UNIVERSITAT AL SEGLE XXI

Tot just en la primera dècada del segle XXI podem observar els espectaculars canvis que s'estan produint en tots els sectors i que afecten a la societat en general a nivell internacional. Aquesta afirmació no és ni fruit de la crisi ni una afirmació aïllada o individual sinó que es pot veure reflectida com una constant en els mitjans informatius i també en les capçaleres de les produccions editorials elaborades per experts dels diferents camps científics en els darrers anys.

Hi ha qui assegura que aquests canvis no són fruit d'inflexions esporàdiques sinó que es converteixen en permanents i creixents, arribant a alterar els criteris que fins ara regien la societat, criteris que fins fa poc semblaven immutables:

No estamos viviendo únicamente una de las crisis periódicas coyunturales; sino la aparición de nuevas formas de entender el mundo que proyectan nuevas formas de organizar la sociedad, la economía y la política. Y son en esas nuevas formas, donde por primera vez la riqueza no es la naturaleza y lo que de ella se saca, sino la información, el conocimiento. (Valero i Brunet, 1999: 466).

Des d'òptiques ben diferents, autors com Brullet (2009: 102-103), Castells (2003), Subirats (2001), Moya (2011) i Perrenoud (2005), entre altres, expressen opinions respecte als canvis amb un factor comú: que la societat del segle XXI està patint modificacions que es produeixen a gran velocitat i que són determinants per al futur.

Des de la perspectiva educativa, autors com Pérez (1992), Santos Guerra (2000), Esteve, Franco i Vera (1995), Hargreaves (2002), Fullan (2002), Carbonell (2001) o el mateix informe Delors (1993) presenten algunes de les transformacions socials com argumentaris per justificar possibles modificacions que caldria incorporar en el sistema educatiu. S'hi refereixen en termes com ara *noves fonts d'informació*, *creixement accelerat del coneixement*, *noves professions* i *canvis tecnològics*, entre altres aspectes que, directament o indirecta, afecten al sistema educatiu

en general i als objectius que aquest s'hauria de plantejar per encarar la societat del futur.

Identificar algunes d'aquestes transformacions permet interpretar els diferents reptes que aquests presenten a la societat, al sistema educatiu i concretament a la universitat. La universitat com a organització no està exempta d'aquests desafiaments i els docents, com a principals actors d'aquesta organització, no en poden restar al marge.

Alguns d'aquests canvis més rellevants són els que succeeixen a nivell:

- *Professional.* Neixen noves professions i les que fins ara es mantenien estables requereixen d'adaptacions constants. Emergeixen noves fonts de treball que broten de potencials particulars i que, acompanyades dels coneixements científics, requereixen de noves competències en els futurs titulats universitaris.
- *De gestió del coneixement i apropiació dels mateixos.* Les informacions que es reben diàriament se sobredimensionen i els mitjans tecnològics fan variar les formes d'accedir, seleccionar i tractar la mateixa.
- *Tecnològic.* En la mateixa línia esmentada, les TIC ens ofereixen oportunitats de gestió, divulgació de la informació i el coneixement i també de relació i de seguiment d'activitats que enriqueixen el panorama personal, professional i organitzatiu.
- *Epistemològic.* Els coneixements s'amplien, algunes disciplines esdevenen transversals, donant lloc a titulacions amb sabers corresponents a diferents branques del coneixement.
- *Equips de treball.* Molts equips de treball estan configurats amb professionals de diferents camps científics. La col·laboració entre experts obre noves mirades al món que reclamen de noves competències personals i socials en els seus components.
- *Econòmic.* Les formes de producció deixen de ser de caire territorial i passen a tenir un abast internacional. Les fronteres es redueixen a aspectes polítics. La mobilitat professional és un fet cada cop més evident.
- *Cultural.* La mobilitat internacional facilita l'apropament i el creuament de cultures, forçant a revisar models de relació, convivència i ciutadania.

Els canvis esmentats afecten l'educació, és més, l'educació es pot considerar com impulsora i generadora d'alguns d'aquests canvis i això la situa en un posicionament actiu enfront dels mateixos. Al marge de determinar el paper de l'educació en aquests canvis, s'hauria de plantejar adequar els seus objectius al present i futur immediat.

La universitat, com a última part de la formació inicial, té un rol important en el desenvolupament d'aquests objectius. Tal com s'expressa en l'informe Delors (1993), entre les seves funcions hi trobem les d'identificar, analitzar i comprendre les transformacions actuals observant-ne les causes i efectes que produeixen i la incidència que provoquen en la societat a més d'aportar coneixements.

Molts d'aquests canvis suposen reptes que la universitat com a institució i els docents com a agents implicats han d'assumir. En el quadre següent es presenta un resum en el qual es relacionen els canvis exposats amb els reptes que aquests suposen a la universitat i als docents.

Quadre 1. Relació de canvis socials i dels reptes que aquests plantegen a la universitat i als docents.

Canvis en la societat	Reptes per a la universitat	Reptes per als docents
Professional	Inclusió de noves competències en els plans d'estudi Noves titulacions Equiparació de titulacions amb altres països i, en conseqüència, revisió dels plans d'estudi	Noves competències professionals Actualització permanent dels coneixements Actualització pedagògica que porti coneixements i habilitats per a un exercici més eficient
Gestió del coneixement	Inclusió de les TIC Formació permanent de caire pedagògic per als docents	Ús regular de les TIC Incorporació de noves metodologies
Tecnològic	Inclusió de les TIC	Planificació de la docència Participació en tasques (no presencials) amb els estudiants Tutela i seguiment dels aprenentatges dels estudiants Ús regular de les TIC a l'aula integrada en les metodologies
Epistemològic	Noves titulacions Nous plans d'estudi	Accés a la formació permanent

Canvis en la societat	Reptes per a la universitat	Reptes per als docents
Econòmic	Incorporació de noves competències personals i professionals en els plans d'estudi	Noves competències personals i professionals
Cultural	Inclusió de noves competències que facilitin la mobilitat	Noves competències personals i professionals
Reptes, molts d'ells, que impliquen NOVES MANERES D'ENSENYAR I APRENDRE		

1.1. L'Espai Europeu d'Educació Superior

Alguns països europeus reaccionen davant els reptes que es plantegen i proposen la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES, en endavant) per treballar de manera compartida una sèrie d'objectius en relació amb l'ensenyament superior que garanteixi la seva qualitat. Entre els objectius proposats hi trobem els que fan referència a les unitats acadèmiques per a mesurar els aprenentatges en els estudiants: els ECTS (*European Credit Transfer System*)¹. Els ECTS, a més de mesurar de manera unificada, formulen certes indicacions que impliquen una nova manera d'intervenir amb els estudiants. Intervencions que es caracteritzen per:

- *Potenciar l'aprenentatge autònom en els estudiants i incloure les competències* en el currículum, fet que implica que els docents hagin de renovar alguns dels seus mètodes.
- *La gestió del currículum*. L'equiparació de les titulacions a nivell europeu ha suposat la revisió i unificació dels plans d'estudi, la qual cosa compromet a la realització d'un treball en equip i a un coneixement aprofundit del currículum (científic i pedagògic).
- *La consecució de la professionalització del docent universitari* en què la formació permanent obtingui un clar protagonisme.

Aquesta exigència de renovació dels mètodes docents que s'hauria de prendre com una oportunitat per impulsar una reforma a nivell intern

1. MEC (2003). *La integració del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento marco*. Madrid.

tal com explicita el document del MEC (2006),² es fa difícil de dur a terme per circumstàncies diverses accentuades, ara més, per la crisi econòmica. Però aquest no és l'únic inconvenient amb què es troben els docents a l'hora de modificar les seves pràctiques.

En anàlisis realitzades uns anys després de la seva implementació –Daza (2011) i Michavilla (2012)–, ens posen de manifest que tot i que els objectius estaven ben formulats i els propòsits varen crear força expectatives, si les demandes no van acompanyades d'unes polítiques educatives que possibilitin la transformació, el canvi pot convertir-se en una obra titànica d'accés quasi infranquejable.

Si bé és cert que des del seu inici s'han esmerçat esforços institucionals fomentant la formació permanent que s'han visualitzat en nombrosos projectes d'innovació i experiències innovadores (DURSI, 2004 i 2005), una transició ha d'estar ben planificada. Qualsevol canvi predeterminat ha de tenir present l'escenari del moment i la fita que cal aconseguir per poder traçar el full de ruta que faciliti la millor trajectòria. No n'hi ha prou en conèixer fins on cal arribar, cal programar què es necessita per arribar-hi.

L'EEES ens proporciona la fita que cal aconseguir, i alguns estudis ens aporten informacions sobre alguns aspectes de l'escenari actual. A les polítiques educatives els correspon dibuixar el camí, però des d'aquesta plataforma es poden suggerir algunes idees que facilitin la planificació.

L'escenari actual (i no en el moment d'inici de l'EEES) demostra que existeix una gran motivació entre els docents³ per utilitzar metodologies innovadores que complementin les classes magistrals utilitzades tradicionalment; per contrapartida, es fa difícil de dur a terme sense que es compleixin unes condicions mínimes. Entre les condicions que més s'expliciten hi trobem: el nombre d'alumnes per aula –que asseguri la possibilitat de fer seminaris de treball o pràctiques en grup, uns espais adequats que facilitin diferents agrupaments d'estudiants

2. MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid.

3. Arànega, S. (2011). «Detecció i anàlisi de les necessitats formatives dels docents universitaris. Estudi de casos múltiple». Tesi doctoral.

i espais per a tutories–, uns equipaments que proporcionin les eines necessàries per a un treball autònom també dins les aules (o facultat), referint-se a aules condicionades per a portàtils i amb zones *wifi* per fer un ús regular de les TIC.

Els recursos i les condicions són indispensables per al canvi, però també ho són les voluntats i el compromís dels docents que han de ser protagonistes de la transició. És necessari que tots els membres dels equips docents adoptin una actitud positiva i que, encara que sigui de formes ben diferents, adquireixin el compromís d'innovar. Molts docents assegurarien que aquest compromís seria més fàcil d'adoptar sense les pressions institucionals per les acreditacions, les condicions econòmiques i contractuals en les que es troben gran part dels docents de nova incorporació i si les polítiques educatives contemplessin aspectes com la formació pedagògica en la formació inicial i permanent... entre d'altres.

Al marge de les debilitats que els ECTS suposen, com ara l'augment d'hores de treball, els docents expressen la voluntat d'obtenir els coneixements pedagògics necessaris per seguir els requeriments dels ECTS. Tot i que la càrrega docent redueix la seva presència, aquesta s'incrementa amb el seguiment i la tutela personalitzada de cada estudiant, la preparació de les classes i l'avaluació continuada, fent de l'avaluació una oportunitat d'aprenentatge.

Si observem estudis recents que analitzen la implementació del procés de Bolonya a les universitats catalanes (Daza, 2011),⁴ es pot dir que les repercussions a les diferents titulacions ha estat desigual i que aquesta desigualtat que s'observa en la motivació dels estudiants ve donada per les condicions següents: que les condicions esmentades anteriorment com a necessàries es compleixin (infraestructures, nombre d'alumnes) i que tot l'equip docent cregui, accepti i potenciï un treball en la línia que plantegen l'ECTS.

4. Daza, L. (2011). «El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la región metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje universitario», *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 56(4), 15/11/11.

La formació permanent de caire pedagògic és imprescindible no només per donar a conèixer i reforçar tots aquells elements que facilitin millores constants en les pràctiques individuals i col·lectives sinó també perquè, mica en mica, s'incorpori en el docent universitari una cultura formativa que integri també els coneixements pedagògics. Això, però, haurà d'anar acompanyat d'una proposta institucional que tingui en compte els termes exposats per aconseguir òptims resultats.

En el quadre 2 es resumeixen les repercussions que la incorporació a l'EEES té per als docents.

Quadre 2. Repercussions que la incorporació a l'EEES té per als docents

Característiques	Repercussions per als docents
L'aprenentatge autònom dels estudiants	Un seguiment més acurat i personalitzat dels estudiants Ús real de l'avaluació contínua Major dedicació horària
La gestió del currículum	La revisió i/o elaboració dels plans docents Un treball en equip
La inclusió de les competències	Ús de metodologies diversificades a l'aula Ús de materials, estratègies i recursos diferents als que es fan servir de manera habitual en l'ensenyament tradicional Major connexió amb el món laboral i social Adquisició de les competències docents en gestió de la informació i ús de les TIC
La professionalització del docent	Participació en formació permanent també de caire pedagògic
La motivació de docents i estudiants	Superació de dificultats creades: <ul style="list-style-type: none"> • per les infraestructures i les ràtios • per la manca de suport institucional

2. EXERCIR DE DOCENT A LA UNIVERSITAT

Si, durant un llarg període històric, les funcions del docent s'acceptaven com clarament transmissores era perquè l'escola i la universitat eren els pocs, o únics, espais en els que es podia traspasar el llegat científic. Les transformacions dels darrers temps (esmentats en el capítol anterior) han suscitat la necessitat de redefinir els conceptes d'*educar*, *ensenyar* i *aprendre*, i, en conseqüència, les funcions del docent com a figura principal de les intervencions educatives intencionades.

Recerques elaborades en aquest àmbit ens fan palesa la complexitat d'educar i, com a derivació de la mateixa, la dificultat que alguns docents tenen per executar aquests actes deliberats. En paraules de Pérez (2010: 18):

En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo.

Afirmacions com aquestes ens obliguen a ampliar la mirada i no caure en el reduccionisme de pensar que utilitzant uns recursos diferents a l'aula o afegint algunes activitats que siguin funcionals ja estem innovant. Treballar amb la complexitat reclama una manera diferent d'entendre el món, la qual cosa implica tenir una visió de l'educació més polièdrica que permeti articular respostes també complexes. Morin (1999: 43) ens diu:

El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, resulta una necesidad a la vez intelectual y vital. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿cómo lograr acceder a la información sobre el mundo y cómo lograr articularla y organizarla? [...] para articular y organizar los conocimientos y con ello conocer y reconocer los problemas del mundo, se necesita una reforma de pensamiento.

I ho complementa Morin (1999: 44) quan fa referència a la forma de presentar els coneixements:

La educación del futuro se ve confrontada a este problema universal, ya que existe la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios...

Els dos aspectes que Morin apunta en els fragments detallats, la manera d'accedir als coneixements i gestionar la informació per una banda i el tractament globalitzat dels aprenentatges per l'altra, reclamen una profunda revisió i reflexió dels plans docents, així com de les metodologies que fan possible l'adquisició dels mateixos en l'etapa d'educació superior. Es fa necessari centrar la finalitat educativa i professional en entendre el món per oferir respostes coherents més que acumular coneixements perquè puguin ser aplicats. Detectar, identificar els problemes existents, analitzar-los, interpretar-los, cercar elements que ens ajudin a trobar respostes coherents és el procés que confirma que la seqüència formativa d'aplicació a les aules ha d'anar més enllà d'aconseguir memoritzar continguts.

En paraules de Pérez (2010: 12):

La práctica actual de los docentes tiene que ver con un modo obsoleto pero resistente [...] en el que la fragmentación, irrelevancia y descontextualización del currículum en la formación de los docentes, la separación de la teoría y la práctica [...] el divorcio entre el conocimiento, habilidades actitudes y afectos [...] no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigibles a los docentes contemporáneos.

La resistència es fa present quan aquesta afirmació es trasllada a la formació pedagògica dels docents universitaris de qualsevol camp científic.

Prenent com a vàlid aquest supòsit, les funcions del docent no haurien d'estar limitades a la transmissió de sabers, cal que aquests també acompanyin els estudiants en el seu procés particular. Això implica que els docents incorporin metodologies que garanteixin l'adquisició de les competències en els estudiants.

Aquesta demanda provoca nombroses resistències, ja que xoca contra la inèrcia que ha guiat moltes pràctiques durant un llarg període històric i, a més, pressuposa l'obtenció d'habilitats relacionades amb la planificació flexible de les intervencions, l'elaboració de seqüències formatives menys transmissibles o l'avaluació continuada dels aprenentatges, o el seguiment personalitzat dels estudiants, entre d'altres, que no tots gaudien.

En alguns casos no es manifesta resistència sinó la dificultat de modificar la pràctica sense els coneixements suficients per fer-ho responsablement, referint-se als coneixements pedagògics. Arguments com els que s'han apuntat fins ara –canvis succeïts a tots nivells, noves demandes internacionals, noves maneres d'actuar basades en la complexitat, entre d'altres– que se sumen a les demandes sorgides d'estudis com el que ens proposa el Consell de Coordinació Universitària per a la renovació de les metodologies a la universitat (2006), que conclou que la inclusió de Catalunya i Espanya en l'EEES s'hauria d'observar més com una oportunitat de millora que com una imposició i que, per aconseguir-ho, entre d'altres, cal un canvi d'actitud en el professorat implicat a més de la posada en escena de diverses opcions metodològiques.

En el mateix estudi es conclou també que la institució universitària ha d'incentivar l'elaboració de plans de formació permanent que facilitin l'ajust de les necessitats actuals als destinataris i que això ha de servir tant per aconseguir una millora de la qualitat com per salvar les resistències i obstacles que genera qualsevol canvi.

En altres documents de caràcter europeu (UNESCO, 1998), concretament en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, o en el *Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* (1998), trobem també referències a la importància que s'atorga a l'adaptació de les metodologies docents perquè aquestes s'adeqüin als canvis emergents del nou segle. En els mateixos documents es reconeix el repte que aquesta adaptació suposa per al docent i proposen la formació permanent com a via que en faciliti l'accés.

3. LA FORMACIÓ PERMANENT A LA UNIVERSITAT

La formació permanent en l'àmbit universitari ara per ara és bastant indiscutible i s'assumeix com un fet, sobretot quan aquesta té caire científic i actualitza els sabers que corresponen als continguts que s'imparteixen. Quan la formació permanent té a veure amb els continguts propis de l'exercici de la docència, la irrefutabilitat no està tan clara. Tot i la necessitat que a nivell institucional es pugui apuntar, la formació permanent de caire pedagògic que s'ofereix als docents universitaris és encara minoritària i en cap cas està estesa de manera generalitzada. De la mateixa manera, la demanda tampoc sembla gaire explícita.

Si per a l'exercici adequat, eficient i eficaç de qualsevol professió es requereix la titulació universitària que acrediti els seus coneixements, es fa estrany que per a l'exercici de la docència no es contempli ni tan sols una formació i/o actualització al respecte.

En l'actualitat, a nivell universitari, la formació permanent de caire pedagògic és encara massa reduïda. A cavall entre la formació inicial i la formació permanent hi trobem el màster que s'ofereix des de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i que també imparteixen altres universitats. I diem a cavall perquè tot i que molts poden considerar que si els participants que reben aquesta formació són ja titulats universitaris es tractaria d'una formació permanent, des del mateix ICE està considerada com una formació inicial, ja que dota els participants de les eines bàsiques per exercir la docència universitària.

Aquesta atribució que pot semblar fortuïta es pot entendre perfectament si prenem les paraules de Montero (1996: 76) en les que defineix la formació inicial dels docents: «La etapa destinada a preparar a los futuros profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza». Només d'aquesta manera es pot entendre també com imprescindible la formació del professorat novell.⁵

5. Es considera professorat novell a aquells docents que tenen menys de cinc anys d'experiència docent en l'etapa en la qual estan desenvolupant la seva tasca (en aquest cas, la universitat) malgrat tinguin experiència en altres etapes educatives.

Es tracta d'una formació de caràcter voluntari que té l'objectiu d'aportar coneixements pràctics i d'acompanyar el professor/a novell en els seus primers passos en la docència. Es realitza a través de la guia de professionals experts que assessoren i acompanyen el professorat en la seva pràctica durant els dos anys del màster. El màster incentiva i promou l'intercanvi d'experiències (i altres activitats rellevants) amb la finalitat de facilitar la configuració de pensament en la línia de la reflexió sobre la pràctica. L'experiència d'uns quants anys en la impartició del màster avalen la necessitat de mantenir aquesta formació, però això no exclou que els docents que ja estan en exercici no necessitin rebre una formació permanent en una línia paral·lela.

Però, com ha de ser aquesta formació? A partir de quines necessitats es planifiquen els seus continguts? Quins haurien de ser els models, modalitats i objectius que s'haurien de proposar?

4. DETECCIÓ I ANÀLISI DE NECESSITATS FORMATIVES I EL CONCEPTE DE NECESSITAT

Alguns dels canvis ocorreguts en educació han estat desitjats i reivindicats pels propis docents i fins i tot n'hi ha que han estat fruit de l'èxit d'experiències que, després d'una avaluació positiva, s'han normativitzat i/o generalitzat; d'altres han estat imposats per la via administrativa i han estat conseqüència de decisions que tenen efectes a nivell nacional o internacional. Independentment del punt d'origen, la finalitat ha estat comú: la cerca de la millora de la qualitat. Tot i així l'acollida per part dels professionals en un cas pot causar satisfacció mentre que en l'altre pot crear rebuig o resistència.

En ambdós casos es pot considerar que els canvis s'han generat per cobrir una o més necessitats, no obstant, els efectes que genera poden ser fins i tot discrepants. Aquest fet ens obliga a reparar en el concepte de *necessitat*. Saber a què ens referim quan parlem de necessitat ens proporcionarà elements per interpretar les informacions que es puguin recopilar.

Què és una necessitat? Sobre el concepte de necessitat trobem diferents definicions. Potser la més coneguda és la que ens mostra Maslow (1991) gràficament en la piràmide sobre les necessitats humanes i que estructura en cinc nivells. L'autor apunta que totes les persones mantenen una evolució que, malgrat no sigui temporalment equivalent, sí que segueix un ordre jeràrquic infranquejable que els permet passar d'un estadi a un altre i planteja que la motivació i les noves necessitats emergeixen quan estan cobertes les que estaven situades en l'esglauó anterior. Però al llarg dels anys i des de diferents àmbits, diversos autors han definit el terme *necessitat* des de diverses perspectives: com una carència personal o com una carència social que s'observa per comparació amb els altres, o bé com allò que els experts consideren que hom hauria de tenir. Vegeu el quadre comparatiu que Puig, Sabater i

Rodríguez (2012)⁶ fan sobre les necessitats interpretades per diferents autors.

Quan la necessitat la transferim a la formació, el mateix concepte també es pot observar des de diferents perspectives.

4.1. Concepte de necessitat formativa

Mentre les definicions més lligades al concepte de necessitat generalista esmentat afirmen que les necessitats formen part de l'ésser humà, autors com Sempere (1992) creuen que les necessitats no existeixen de manera biològica sinó que són simples percepcions de les persones. Autors com Stufflebeam (1984), Tejedor (1990), Kaufman (1972) i Gairín (1995) observen el concepte de necessitat formativa com un concepte complex, multidimensional i dinàmic que pot ser analitzat des de diferents perspectives. Les resumirem en dues:

- El concepte de necessitat basat en la discrepància: necessitat normativa o prescriptiva.
- El concepte de necessitat basat en el problema: necessitat sentida.

4.2. Concepte de necessitat normativa o prescriptiva

El concepte de necessitat basat en la discrepància defineix la necessitat com la diferència entre allò que cada un és o té i allò que els altres consideren que hauria de ser o tenir.

Per reconèixer les necessitats sota aquest concepte cal que l'Administració i/o les institucions defineixen el perfil ideal de docent i descriu les funcions i característiques per a cada lloc de treball. Però el docent gaudeix d'unes capacitats, unes habilitats i uns coneixements amb què accedeix al seu lloc de treball i que poden ser diferents als exigits per la institució.

6. «Necesidades humanas: evolución del concepto según la perspectiva social». *Apostadigital*. *Revista de ciencias sociales*, n.º 54 (<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/monpuigllob.pdf>).

La diferència entre allò que la institució demana com a perfil ideal i allò que el/la professional té, determina la necessitat. La diferència existent entre el nivell real i el nivell de demanda és el que es considera necessitat formativa, per tant, sobre allò en què el professional s'hauria de formar per adequar-se al perfil exigít.

En el cas dels docents universitaris, la necessitat basada en la discrepància seria la que es dibuixa entre el lllindar dels coneixements, habilitats i actituds que tenen els docents i aquell que la institució universitària considera que hauria de tenir per exercir adequadament la docència.

Quan el sistema i/o la institució considera que cal implementar canvis en aspectes concrets dels docents, escriu una normativa que, amb caràcter prescriptiu, assenyala què han de complir en un període determinat. Integrar-se en aquestes noves demandes pot implicar uns coneixements, habilitats i actituds que poden no tenir els docents. Incorporar-les per exercitar-les en la seva pràctica quotidiana pot generar una necessitat.

Aquesta és una necessitat que ha sobrevingut des de l'exterior. No ha nascut d'un «problema» generat per la pràctica diària. Es tracta d'una necessitat que alguns poden viure com «imposada» i que, com a tal, pot provocar diferents reaccions: d'acceptació pel benefici que pot comportar a curt o llarg termini però també de rebuig i resistència si implica afegir més tasques o major complexitat a les tasques habituals.

Aquesta dimensió del concepte de necessitat formativa basada en la discrepància es pot analitzar des de dues orientacions: la que es basa en la carència o la que es basa en l'apreciació.

- *L'orientació basada en la carència* és la que ens enfoca les diferències com a deficiències que tenen les persones de la seva formació en relació amb la seva tasca diària (allò que no poden fer o que no són capaços de fer) o carència en relació amb la pròpia institució (que creu que hauria de tenir o fer). Aquesta orientació es basa en les debilitats dels agents, la qual cosa li ofereix un enfocament negatiu.

- *L'orientació apreciativa* és la que se situa en el pol oposat a l'anterior. Emfatitza allò que ja està bé de la feina que s'està fent i apunta només allò que caldria millorar. Positivitza allò que es fa correctament i proposa la millora.

Tenint present que les emocions són un factor vital en la predisposició i acceptació de qualsevol intervenció formativa partir d'una visió optimitzadora o negativista de la realitat, pot beneficiar o perjudicar la consecució del propòsit.

Segons qui sigui el qui expressi la necessitat formativa, la perspectiva pot ser:

- *Institucional*. La institució o l'Administració, com a marc normatiu o d'exigència, expressa què és allò que cal saber fer, saber, tenir o ser.
- *Personal/professional*. Expressada pel propi agent implicat en la necessitat.

Tot i que és important tenir presents ambdues perspectives, les aportacions que puguem obtenir dels protagonistes en l'acció, pot representar un valor afegit a la formació dissenyada, una oportunitat de millorar les febleses existents. Les necessitats prescriptives ens poden servir de marc de referència per situar-nos en l'anàlisi i per no allunyar-nos dels objectius normatius.

Fer una detecció de necessitat partint del concepte de necessitat basat en la discrepància pot tenir els seus avantatges i inconvenients.

Quadre 3. Avantatges i inconvenients de la detecció de necessitats basada en la discrepància

Avantatges	Inconvenients
La institució defineix els objectius i les finalitats de la institució i de cada docent.	Cada persona pot tenir diferents necessitats malgrat es plantegi un mateix objectiu.
La institució reconeix les necessitats individuals i dels equips.	Cada equip pot tenir funcionaments diferents fruit de les particularitats personals arribant a generar climes força diferents.
S'identifiquen necessitats formatives generalitzades.	Les necessitats detectades poden no respondre a les expectatives dels docents o a les seves necessitats reals.

Avantatges

La institució genera noves necessitats fruit de l'evolució (social, normativa...). Reconèixer una necessitat pot incloure un judici de valor reduccionista, i a priori, de causa-efecte: existeix un problema, per tant, s'aplica una solució.

Inconvenients

La formació fruit de les necessitats imposades pot generar nous problemes no existents.
Els problemes no sempre es poden arranjar amb una formació (poden venir donats per manca de recursos, problemes d'infraestructura, manca de motivació per qüestions laborals o personals...).

4.3. El concepte de necessitat sentida

L'altra mirada del concepte de necessitat és el que es basa en el problema que tenen els propis agents. Es basa en allò que observen, senten i expressen els protagonistes de l'acció, en aquest cas els docents. És aquella que defineix la necessitat com un problema existent que es pot resoldre i que de vegades està al marge del que s'exigeix per prescripció. És una necessitat que tenen els implicats en la formació i de la qual són conscients i capaços d'expressar-la. Són necessitats que es basen en l'exploració dels problemes que es generen diàriament en el lloc de treball i que incomoden o fins i tot, en alguns casos, inhabiliten al docent en algunes activitats professionals.

Aquesta mirada considera que, per planificar qualsevol formació, cal tenir presents les necessitats sentides dels mateixos agents que participaran de la formació. Si la formació contempla els problemes plantejats pels mateixos protagonistes i està dissenyada per oferir respostes als problemes evidenciats, la formació té una major garantia d'èxit.

En aquest cas, les administracions i les institucions determinen el marc de referència i prescriuen unes funcions determinades pels docents. És innegable que aquest full de ruta és totalment imprescindible, no obstant hi ha petits inconvenients, problemes o dificultats que només són observables des de la quotidianitat i el quefer diari. Aquest concepte de necessitat parteix d'aquesta perspectiva i pot tenir diferents orientacions:

- La *necessitat relativa o comparativa*: es produeix fruit de la comparació i, tot i que és igualment expressada, no és tant un problema personal sinó que és fruit de l'observació amb els altres.
- La *necessitat analítica*: apareix durant o després de l'anàlisi, un cop confrontada tota la informació de què es disposa.

Basar la detecció de necessitats només en el concepte del problema pot tenir el seus avantatges però també els seus inconvenients.

Quadre 4. Avantatges i inconvenients de la detecció de necessitats basada en els agents afectats

Avantatges	Inconvenients
L'acció formativa pot ser més personalitzada i cobreix les necessitats individuals.	Hi pot haver tantes necessitats com persones i cal prioritzar en accions formatives.
Ajuda a resoldre els problemes quotidians.	Es pot donar el cas que les necessitats personals no responguin a les necessitats fruit de l'evolució social o de la pròpia institució.
L'acció formativa es pot planificar basant-se en les expectatives personals o col·lectives.	Les necessitats detectades poden ser relatives i no respondre a problemes reals.
Els agents implicats se senten molt motivats per rebre la formació.	Pot acabar essent una formació deslligada de la realitat del moment o fruit d'una moda esporàdica.
Reconeix les necessitats personals i col·lectives.	Comporta parlar de valors i els valors tenen sempre una visió subjectiva. Pressuposa un judici del planificador/a de què existeix solució al problema presentat, ja sigui a través de la formació o a través de respostes més personalitzades.

En un altre bloc de necessitats podem trobar les necessitats prospectives. Són aquelles que emergeixen durant o després del procés formatiu i que tenen a veure amb:

- Les necessitats inicialment inexistents però que es van creant mentre es realitza la formació i que van emergint a nivell extern (Administració, altres territoris, altres països...) i que es preveu que es convertiran en necessitats. Seria una necessitat anticipada.
- Les necessitats inicialment inexistents però que crea la pròpia formació que s'està impartint. Qualsevol formació introdueix nous

conceptes, noves idees, noves concepcions que obren noves mirades, noves línies de treball que cal explorar.

Quadre 5. Avantatges i inconvenients de la detecció de necessitats segons dimensions

	Avantatges	Inconvenients
Normativa	Integra possibles innovacions que mai serien una necessitat per a alguns docents. Impulsa el canvi que permet equiparar-se a altres països. Intenta reduir les desigualtats.	Els docents no la consideren necessària, per tant molts no li donen importància. Els qui reben la formació no estan motivats per fer-la, ja que no és una prioritat.
Sentida	La motivació per fer la formació és elevada, ja que participar-hi pot ajudar a resoldre el problema que tenen. Cobreixen els problemes reals i existents amb què es troben els docents.	Pot estar condicionada per la moda o tendència social i/o formativa del moment. Pot sentir-la però no verbalitzar-la. Pot expressar-la inadequadament. Els desitjos poden ser contradictoris amb els necessitats normatives.
D'acord amb la demanda	La motivació per fer la formació és elevada, encara que només sigui per no desmarcar-se del que fa la majoria o per tenir arguments per estar d'acord o en desacord.	Es realitza una formació que pot no ser efectiva, ja que no sempre cobreix unes expectatives inicials o resol un problema existent.
Comparativa	Tothom té la mateixa formació. L'oferta formativa és equitativa.	No té en compte les necessitats personals i/o particulars de cada docent o context.
Prospectiva	És bo que emergeixin noves necessitats, també crea noves expectatives.	Pot decebre el fet de no concloure mai cap circuit. Tot forma part d'una espiral.

Per identificar si els docents tenen o no necessitats formatives de caire pedagògic i si les tenen quines són, la millor opció és la que permet establir un paral·lelisme entre les necessitats normatives basades en la discrepància i les necessitats sentides basades en el problema que expressen els propis agents. Fer servir les dues mirades en la detecció i l'anàlisi permet mantenir l'equilibri entre allò que percep la institució i allò que perceben els docents. Quan la detecció permet conèixer les necessitats de la institució és més fàcil comprendre el que aquesta requereix perquè es produeixin millores.

Si la detecció es realitza per identificar els problemes dels docents ens permetrà, a més, reconèixer-ne les causes que els provoquen i aportar així solucions més viables. Cal tenir present d'entrada que no tots els problemes tenen solució i que alguns tampoc es poden atendre de manera immediata o, com assenyala Goldstein (1993), durant el procés caldrà diferenciar els problemes que requereixen d'ajuda externa d'aquells que es poden resoldre individualment o per part de l'equip docent.

5. DESCRIPCIÓ METODOLÒGICA

Partir de les necessitats formatives dels docents universitaris per dissenyar un pla de formació requereix algunes decisions importants en les que la metodologia de recerca n'és part essencial.

La detecció de necessitats que es presenta en endavant consta de dues fases:

- Una detecció que es porta a terme amb una mostra àmplia de docents universitaris que ens aportarà les dades necessàries per crear el marc formatiu.
- Una detecció que es desenvolupa en una facultat i que serveix com a exemple per a l'elaboració d'un pla contextualitzat i adaptat a un àmbit acadèmic i àrea concreta.

Primera fase: Per realitzar la primera fase de l'estudi s'ha optat per fer una indagació tant en extensió com en profunditat que ens porti dades tant quantitatives com qualitatives. Per aconseguir-ho cal, per una banda, tenir un retrat el més extens possible de l'escenari, és a dir, de les opinions d'una mostra àmplia de docents, i, per l'altra, de les aportacions detallades dels pensaments, creences, interessos, idees, opinions, emocions i necessitats que els propis docents senten sobre la seva formació i sobre la formació que consideren que és necessària per impartir docència a la universitat.

L'estudi de cas ha permès recollir i analitzar les dades recopilades a través del procés següent: revisió bibliogràfica, plantejament del tema, elaboració dels instruments de recollida de dades, recollida de les dades i anàlisis de les mateixes.

5.1. L'estudi de cas

L'estudi de cas pot ser molt útil, ja que possibilita l'observació d'un espai o comunitat, a través d'una anàlisi exhaustiva per conèixer quins fenòmens hi succeeixen amb la finalitat d'interpretar-los i oferir-los-

hi significat i poder-los generalitzar (Blaxter i altres, 2000: 15-17). Per Stake (1998: 11), l'estudi de cas és «l'estudi de la particularitat i la complexitat d'un cas singular per arribar a comprendre'l en circumstàncies importants».

La intenció de la proposta no és tant la de generalitzar i fer una proposta única sinó la d'observar i analitzar quins són els factors que incideixen en la professió docent en l'etapa de l'educació superior, que provoquen problemes que no permeten realitzar la feina de manera àgil, quines són les carències sentides i viscudes pels mateixos protagonistes per fer la seva feina, quins són els impediments interns i externs que provoquen malestar a les aules i a la pròpia institució. A través de l'estudi de cas,⁷ es pretén trobar les «pistes» per interpretar una realitat múltiple. Preguntar als diferents agents quines són les seves necessitats és un primer pas cap a la reflexió, ja que «obliga» a fer una introspecció que pot generar, o no, a una actitud crítica.

Per a l'estudi de cas que es presenta s'ha triat el cas de les universitats catalanes⁸ i la recollida de dades s'ha realitzat fent ús d'instruments elaborats per a l'estudi i que es detallen més endavant.

Les aportacions recollides pels instruments utilitzats parteixen de l'experiència i de la pràctica i proporcionen múltiples dades, cosa que facilita el raonament inductiu. Els passos que s'han seguit per detectar i analitzar les necessitats formatives dels docents universitaris de les diferents universitats catalanes fins a l'elaboració d'un pla de formació han estat els següents:

- Una revisió documental que serveix de base per a l'elaboració del marc conceptual.
- L'elaboració i la selecció dels instruments de recollida d'informació i de la mostra.
- La recollida de les dades.

7. Flyvbjerg, B. (2004), «Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de casos», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 106, abril-juny, pp. 33-62.

8. Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra i Universitat Politècnica de Catalunya.

- La categorització de les dades i l'anàlisi interpretativa de les mateixes.
- L'elaboració de les conclusions.
- La confecció d'un pla general de formació.
- La concreció del pla de formació en diferents contextos particulars.

Els objectius generals són els següents:

- Identificar les necessitats formatives dels professors i professores que imparteixen docència en l'etapa d'educació superior a través de les pròpies veus.
- Elaborar unes conclusions que facilitin eines per elaborar possibles plans de formació.
- 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.
- Concretar el pla de formació en un context particular partint de les necessitats recollides.

Els objectius específics són:

- Identificar si els docents universitaris de qualsevol ensenyament gaudeixen de coneixements pedagògics i si són suficients per exercir la seva activitat docent.
- Reconèixer si tenen, o no, necessitats formatives en l'àmbit pedagògic per realitzar la seva activitat diària incorporant els canvis generats per les alteracions sobrevingudes en les darreres dècades.
- Saber quins són els aspectes que valoren els docents de la seva feina.
- Distingir les dificultats que provoquen obstacles importants per implementar innovacions.
- Percebre sensacions dels docents que aporten informacions implícites en positiu i en negatiu sobre la docència i la formació permanent.
- Aconseguir elements suficients per configurar una proposta marc de formació permanent del professorat universitari.

5.2. Tècniques de recollida de dades

La selecció de les tècniques de recollida de dades ha estat determinada pels objectius proposats. Per aconseguir dades tant en extensió com en profunditat, els instruments que s'han utilitzat han estat els següents:

5.2.1. El qüestionari

El qüestionari elaborat per l'estudi conté preguntes tancades en les que els participants han de respondre a través d'una escala de valoració sobre l'escala de Likert amb sis alternatives que van del gens important o necessari fins a l'imprescindible i preguntes obertes en les que es convidava als docents a exposar tot allò que consideren adient proposar sobre el tema. Està dividit en tres blocs i aquests en diferents apartats:

1. Perfil professional en el qual se sol·licita informació de caràcter general sobre el perfil professional.
2. Valoracions i necessitats dels docents en relació amb la planificació, la metodologia, l'avaluació, la relació professor/alumne, la formació i les modalitats formatives.
3. Tercer apartat en el qual se sol·licita informació sobre la necessitat formativa que té el docent al voltant de la recerca.

Per preservar la confidencialitat i, a la vegada, aconseguir que les respostes siguin el més reals i fiables possible, els qüestionaris és millor que siguin anònims.

Les dades extretes en el primer apartat –sobre el perfil professional– ens poden facilitar conèixer els possibles futurs candidats a la formació que es dissenyi i l'etapa de desenvolupament professional en què es troben (Feixas, 2002).⁹

Les dades extretes del segon apartat ens permetran identificar quins aspectes pedagògics valoren els docents com a més importants i alhora en quins d'ells consideren tenir més dificultats en la seva tasca quoti-

9. Feixas, M. (2002). «El desenvolupament professional del professor universitari com a docent». Tesis doctoral.

diana. Aquesta informació ens permetrà concretar part del contingut de la formació. Quant al tercer apartat, seguirà en la línia de l'anterior.

L'anàlisi de les dades del qüestionari aportaran la freqüència amb què els docents valoren la importància dels aspectes relacionats amb la seva docència, el domini del seu saber i la seva tasca pedagògica i investigadora. I també allò que necessiten per millorar la seva pràctica.

Essent conscient que el qüestionari no permet massa respostes obertes ni en profunditat, es va complementar la recerca amb les altres tècniques de recollida de dades: l'entrevista i els grups col·laboratius.

5.2.2. L'entrevista en profunditat

Perquè la mostra dels informants de les entrevistes en profunditat fos diversa s'ha procurat fer la selecció tenint presents paràmetres com els següents: que fossin professors en actiu, que participés professorat de diferents facultats i que el professorat participant tingués diferents nivells d'experiència:

- Novell, amb menys de cinc anys d'experiència en docència universitària.
- Sèniors i/o experimentats, amb més de cinc anys en la docència universitària.
- Que tingués o no càrrecs de gestió acadèmica.

El guió de l'entrevista es va confeccionar tenint en compte les categories deductives extretes de l'anàlisi documental i constava de preguntes relacionades amb:

- L'experiència docent i les dificultats que la persona entrevistada ha anat tenint al llarg de la seva trajectòria professional des que es va iniciar com a docent universitari.
- El domini que considera tenir en diferents aspectes que es relacionen amb l'àrea pedagògica de la seva carrera com a docent universitari.
- La necessitat de formació pedagògica que estima per a la millora de la seva pràctica.
- La necessitat de formació que considera per a la millora de la qualitat educativa de la universitat en la qual imparteix la docència.

- Les modalitats de formació més adequades a les seves possibilitats i expectatives.

Per complementar les informacions recopilades a través del qüestionari i les entrevistes, s'ha utilitzat la tècnica dels grups col·laboratius.

5.2.3. Els grups col·laboratius

La tècnica de grups col·laboratius afavoreix el diàleg entre tots els participants i permet recollir aportacions i arguments sobre el tema, així com establir categories i prioritats sobre els mateixos temes que sorgeixen. Consta de tres fases:

1. *Identificació de necessitats.* Aquesta primera fase consta de tres parts:
 - 1.1. Una primera part en què es demana que, de manera individual, cada participant escrigui un llistat de les necessitats formatives que considera tenir.
 - 1.2. Una segona part en què aquestes necessitats se socialitzen en petit grup, elaborant un únic llistat.
 - 1.3. Una tercera part en què es fa una posada en comú, amb tot el grup, de les necessitats particulars.
D'aquesta manera s'arriba a un llistat comú i únic sense que s'eliminin les necessitats particulars.
2. *Categorització de les necessitats.* Per tal que es pugui treballar amb totes les necessitats resultants, es fa necessari sintetitzar la informació obtinguda compartint significats. Per aquest motiu, es realitza un procés de categorització en el qual participen tots els assistents. El consens al qual s'arriba determina quins són els punts clau sobre els quals ens cal planificar una formació. El problema és que generalment aquests elements són nombrosos i cal establir un ordre de tractament. És per aquest motiu que cal prioritzar i determinar en quin ordre s'executaran o planificaran.
3. *Priorització de les necessitats.* Perquè la priorització sigui consensuada, es realitza entre tots els participants del grup col·laboratiu. Aquesta priorització es fa a través d'un debat que té com a eixos de selecció la importància, la urgència i la viabilitat que tenen totes les necessitats formatives que han estat categoritzades.

Els criteris que es van seguir per a la selecció dels participants en els grups col·laboratius van ser els següents:

- Grups de docents novells.¹⁰
- Grups de docents experimentats.¹¹
- Grups mixts en els quals hi hagués docents novells i experimentats.

Les dades obtingudes a través d'aquest instrument proporcionen un detall força concret dels grans temes que requereixen formació, de les prioritats argumentades que sustenten la seva planificació i alhora par- teixen de les pròpies veus que les expressen.

5.3. L'anàlisi de les dades

És un dels moments més importants del procés metodològic. Es fa tant de les dades recopilades en cada instrument com del creuament entre les da- des recopilades entre els diferents instruments. La triangulació ens per- metrà abordar un mateix problema analitzat a través de formes diferents.

Aquesta triangulació permet augmentar el grau de validesa en la inter- pretació de les dades, oferint amb això una major coherència al pla de formació que es dissenyi.

5.3.1. La mostra

La mostra d'informants ha estat seleccionada a través d'uns requisits per participar en les entrevistes i en els grups col·laboratius. Els qües- tionaris es varen repartir per totes les facultats i hi varen participar professors amb nivells d'experiència ben diversa (des de professors emèrits fins a professorat de nova incorporació). La participació s'ha repartit de la forma següent:

- Qüestionaris: s'han obtingut 487 respostes de docents universitaris.
- Entrevistes: s'han realitzat 9 entrevistes en profunditat.
- Grups col·laboratius: s'han realitzat 3 grups col·laboratius.

10. Menys de cinc anys de docència.

11. Més de cinc anys de docència.

5.3.2. La sistematització de les dades

Les dades recollides a través dels instruments utilitzats en una metodologia qualitativa poden produir una gran diversitat i dispersió. Per minimitzar aquesta possible dispersió s'han seguit una sèrie de principis que faciliten el procés:

- Les dades recollides s'han classificat i agrupat en unitats de significat.
- S'han etiquetat les categories segons la significació del tema que desenvolupen.
- Algunes d'aquestes unitats de significat o categories s'han dividit en subcategories.
- S'han ordenat en funció d'uns criteris.

Tant les categories com les subcategories a les quals s'ha arribat es presenten a continuació (quadres 6, 7 i 8). Per tal que cada unitat de significat sigui suficientment entenedora, va acompanyada d'un descriptor que la defineix.

Quadre 6. Categories deductives elaborades a partir de la revisió documental

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Necessitat formativa	• Necessitats formatives pròpies per a l'exercici de la docència	• Necessitats professionals • Necessitats personals	Considerarem necessitats formatives pròpies de l'exercici de la docència o personals aquelles que el docent viu com un problema, carència o dificultat per dur a terme la seva tasca professional.
	• Necessitats fruit de l'adaptació als requeriments de la institució i/o el context	• Necessitats institucionals • Necessitats socials	Considerarem necessitats formatives institucionals o socials aquelles que són fruit dels canvis que es generen en la societat i en les organitzacions amb el pas del temps i que fan néixer noves necessitats en els docents.
Experiència docent	• Prèvia a la incorporació a la universitat	• En qualsevol àmbit i etapa educativa • En formació de formadors	Considerarem experiència docent aquella anterior a la incorporació a la docència universitària en qualsevol àmbit i etapa educativa.
	• En l'exercici de la docència universitària		Considerarem aquella experiència que es comptabilitza des de la incorporació a la docència universitària.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Formació docent	• Formació pedagògica prèvia	• Importància	Considerarem formació pedagògica prèvia aquella formació que s'ha obtingut abans de la incorporació a la docència universitària i que capacita per a l'exercici docent en diferents etapes, concretament a la universitària.
	• Formació en recerca	• Gestió de la recerca • Instruments per a la recerca	Considerarem formació en recerca aquella que capacita tant per a la gestió de la recerca com per al seu desenvolupament.
Planificació docent	• Planificació dels objectius	• Formulació • Selecció • Disseny	Considerarem planificació dels objectius aquella planificació que té en compte la formulació, selecció i disseny dels objectius a curt i llarg termini: els que es proposen per aconseguir en finalitzar cada assignatura i també la revisió que es va realitzant durant el curs per adaptar els objectius a la realitat dels estudiants, el context... i altres aspectes rellevants.
	• Planificació dels continguts	• Formulació • Selecció • Disseny	Considerarem planificació dels continguts aquella planificació que té en compte la formulació, selecció i disseny dels continguts a curt i llarg termini: els que es proposen per desenvolupar en el transcurs de l'assignatura i també la revisió que es va realitzant durant el curs per adaptar-los a la realitat dels estudiants, el context... i altres aspectes rellevants.
	• Planificació de les activitats	• Formulació • Selecció • Disseny	Considerarem planificació de les activitats aquella planificació que té en compte la formulació, selecció i disseny de les activitats a curt i llarg termini: les que es proposen per a dur a terme en el transcurs de l'assignatura i també la revisió que es va realitzant durant el curs per adaptar-les a la realitat dels estudiants, el context... i altres aspectes rellevants.
Metodologia docent	• Motivació dels estudiants	• Motivació intrínseca • Motivació extrínseca	Considerarem motivació tant la motivació intrínseca com extrínseca que mostrin els estudiants en els seus estudis universitaris.
	• Gestió de l'aula	• Temps • Espais	Considerarem gestió de l'aula tots aquells aspectes que poden ser regulats pel docent.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
	• Gestió social de l'aula	• Clima del grup	Considerarem gestió social de l'aula tots aquells aspectes que tenen a veure amb l'organització dels estudiants en activitats realitzades dins o fora de l'aula (en treballs de camp) i que faciliten la participació i la creació d'un clima adequat per als treballs de grup.
	• Estratègies	• Treballs individuals • Treballs en grup • Estratègies innovadores	Considerarem en aquest apartat aquelles estratègies que poden ser utilitzades en determinades metodologies docents innovadores i que fomenten habilitats en els estudiants per treballar individualment i en grup.
	• Funcionalitat	• Activitats lligades a la realitat • Organització de treballs pràctics	Representen aquelles intervencions que faciliten la relació i/o connexió dels coneixements i les habilitats a desenvolupar a través de les assignatures amb aspectes de la realitat social, laboral o quotidiana.
	• Recursos i materials de suport	• En suport paper • En suport visual • En suport auditiu • En suport TIC	Representen tots aquells recursos que en qualsevol suport poden ser utilitzats per a la preparació de les classes i també com a suport de les classes. Tant pel que fa a la seva elaboració com al seu ús.
	• Ús de les TIC	• Per part dels docents • Per part dels estudiants	Té a veure amb l'ús dels diferents mitjans tecnològics per part dels diferents agents: alumnes i professorat amb finalitats diverses: recollida d'informació, processament de la mateixa i ús dels mitjans com a suport a les classes.
	• Atenció a la diversitat	• Coneixements • Expectatives	Considerarem atenció a la diversitat a la universitat aquells ajustaments necessaris perquè els alumnes amb diferències significatives de coneixements dins un mateix grup puguin assolir els mateixos objectius que la resta. També s'hi inclouen els ajustaments particulars que es poden tenir presents per adaptar-se a les expectatives dels estudiants.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Avaluació	• Organització del procés d'avaluació	• Disseny del procés • Disseny de les activitats	Considerarem l'avaluació dins l'organització del procés quan aquesta es planteja i dissenya des del principi per tenir-la en compte durant tot el procés d'ensenyament aprenentatge.
	• Avaluació diagnòstica dels estudiants	• Identificació: coneixements, habilitats	Ens referim a l'avaluació prèvia que es duu a terme abans de qualsevol procés d'aprenentatge per identificar coneixements, habilitats i competències existents en els estudiants i que aporta informació per ajustar la planificació i /o programació.
	• Avaluació continuada	• Individual • Grupal	Ens referim a aquella avaluació que permet el seguiment del grup d'estudiants i que aporta informacions pertinents per ajustar la planificació i/o la programació. L'avaluació continuada s'entén també com el seguiment que el docent manté amb cada alumne/a de manera individual, facilitant la identificació dels errors en els aprenentatges o procés d'aprenentatge i afavorint l'adquisició d'estratègies recursos que el/la condueixin a la millora.
	• Instruments d'avaluació	• Estratègies i instruments alternatius • Exàmens • Treballs en grup • Treballs de camp • Que avaluin competències	Considerarem instruments d'avaluació totes aquelles eines que permeten al docent recollir informació per reflexionar sobre qualsevol dels aspectes de la intervenció educativa. En aquest cas s'hi inclouran tant l'observació de la pròpia eina com allò que es vol observar.
	• Aprendre dels errors	• Avaluació com a instrument de millora del procés d'E/A	Ens referim a aquells errors que l'estudiant és capaç d'identificar i que pot modificar a través del guiatge del docent en qualsevol moment de la intervenció educativa.
	• Autoavaluació docent	• Reflexió sobre la pràctica	Ens referim al procés que realitza el docent per identificar i analitzar aspectes de la seva pràctica i que sota una visió crítica pot canviar, o no.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Relació professor/a estudiants	• Coneixement dels estudiants	• Característiques • Interessos	Considerarem dins el coneixement dels estudiants aquells processos que faciliten l'aprenentatge en els joves i les persones adultes així com dels interessos i expectatives que els mouen a aprendre.
	• Motivació docent		Ens referim a la motivació que aporta el docent en la seva tasca diària malgrat el pas del temps.
	• Habilitats comunicatives del docent	• Expressió verbal i no verbal • Tècniques d'oratoría	Considerarem habilitats comunicatives totes aquelles habilitats del docent necessàries per mantenir una excel·lent comunicació tant a nivell col·lectiu com individual amb els estudiants: escolta activa, expressió de tot tipus.
	• Habilitats socials del docent	• Tractament personalitzat als estudiants • Relacions amb el grup	Ens referim a aquelles habilitats del docent que li permeten tenir un tracte cordial, que no amistós, amb els alumnes.
	• Orientació acadèmica i professional	• Individualment • En grup	Té a veure amb aquella orientació que precisen alguns estudiants que no tenen prou clar el futur professional dels estudis que estan desenvolupant.
	• Participació dels estudiants en activitats a l'aula	• Interacció • Estratègies	Té a veure amb tots aquells aspectes que generen la participació dels alumnes en les activitats que es proposen a l'aula per treballar a través d'estratègies diferenciades que faciliten la interacció i l'aprenentatge.
Modalitat formativa	• Personals	• Lectures • Assaig-error	Es refereixen a aquelles modalitats formatives no dirigides que, de manera individual, s'utilitzen com a autoformació.
	• Grupals	• Formació estandaritzada: cursos, conferències, tallers, jornades, congressos... • Col·laboracions i treball en equip: aprenentatge entre iguals, etc.	Es refereixen a aquelles modalitats formatives dirigides de forma intensiva en el temps: congressos i jornades, o de manera extensiva, en el temps provoquen (o poden provocar) aprenentatge.

Quadre 7. Categories inductives en relació amb la docència

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
El coneixement	• Coneixement disciplinari	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement profund de la matèria • Gestió dels continguts 	Contempla tots aquells coneixements relacionats amb els continguts propis de la matèria que s'imparteix i al grau de profunditat amb què es mantenen i actualitzen.
	• Coneixement didàctic	<ul style="list-style-type: none"> • Estratègies • Metodologies • Tècniques 	Contempla aquells coneixements i destreses que permeten implementar de manera adequada metodologies, estratègies i tècniques perquè la diversitat de l'alumnat pugui adquirir les competències que s'espera que adquireixin.
	• Coneixements per a la recerca	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologies per a la recerca • Metodologia per la recerca pedagògica des de la docència de qualsevol camp disciplinari • Transferència de la recerca a docència • Gestió per a la recerca • Continguts per a la recerca 	Contempla tots aquells coneixements i habilitats que són necessaris per gestionar, efectuar i divulgar recerca, així com aquells coneixements i habilitats que permeten transferir els continguts de la recerca a la pràctica i als continguts de les matèries que s'imparteixen.
	• Coneixements instrumentals	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitats comunicatives • Idiomes pràctics 	Inclou aquelles habilitats que permeten mantenir una comunicació afectiva, funcional de manera individual i col·lectiva, fins i tot en grups de llengües i cultures diferents a la pròpia.
Les concepcions i creences personals	<ul style="list-style-type: none"> • La concepció sobre educació • La concepció sobre la figura del docent 	• Vocació + tècnica = professional docent	Considerarem concepcions o creences aquells criteris de vegades implícits que emmarquen algunes de les intervencions o expressions dels docents.
L'experiència	• Les experiències prèvies	• Les experiències docents prèvies	Entenem per experiència docent prèvia el temps que ha exercit la docència abans d'incorporar-se com a docent a la universitat independentment de l'etapa i/o àmbit educatiu al que hagi dedicat aquest temps.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Coneixement dels obstacles interns i externs	• Institucionals	• Normatius	Inclouen aquelles normatives que provenen de la pròpia institució universitària o bé l'emmarquen: normativa europea de l'EEES que cal que els docents coneguin.
	• Socials	• Horaris laborals dels alumnes	Inclouen les diferents casuístiques laborals que una gran part de l'alumnat comparteixen amb els seus estudis i que provoquen dificultats i de vegades incompliments d'algunes demandes dels docents.
	• Condicions logístiques	• Espais • Grups nombrosos	Inclouen aquelles condicions logístiques que acaben essent un obstacle per a determinats canvis metodològics: espais preparats per a classes magistrals o grups molt nombrosos que priven de fer determinats treballs en grup o de pràctiques guiades.
Planificació docent	• La planificació de la docència	• Ajustaments en els objectius, continguts, activitats, temps...	Inclou tots aquells ajustaments que són necessaris per adaptar els objectius, continguts i activitats al grup, temps i context.
	• Domini dels diferents factors que intervenen en la planificació	• Gestió del temps • Característiques dels estudiants • Matèria	Inclou tots aquells aspectes que també cal tenir presents en el moment de realitzar els ajustaments de la programació.
Coneixement i ús de metodologies diverses	• Relacionades amb cada matèria		Inclou el coneixement profund de diferents metodologies per utilitzar la més adequada en funció dels continguts de cada matèria.
	• Motivació dels estudiants	• Ús de metodologies motivadores	L'ús de metodologies que fomentin la funcionalitat dels aprenentatges i l'adquisició de les competències personals i socials a més de les intel·lectuals.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
	• Gestió de l'aula	• Gestió del temps	La gestió del temps és bàsica per a totes les activitats d'aula però també les de preparació de les intervencions o la correcció de les mateixes. La gestió del temps té a veure també amb els espais que el docent ha de compartir amb la recerca i amb la seva vida personal.
	• Gestió social de l'aula	• Participació dels estudiants en activitats a l'aula	En la gestió social de l'aula s'hi inclouen aquelles propostes que afavoreixen la participació dels alumnes en activitats proposades a l'aula.
	• Estratègies d'aprenentatge	• Treball en equip dels estudiants • Tècniques participatives • D'escolta activa en els estudiants • Aprenentatge cooperatiu	Té en compte aquelles estratègies que directament o indirecta afavoreixen els aprenentatges dels estudiants.
	• Les competències	• Autonomia en els aprenentatges • Organització, planificació • Reflexió sobre l'acció	Inclou totes les competències personals, intel·lectuals i socials que s'espera que els alumnes adquireixin en el seu pas per la universitat i que precisen per a la seva vida personal, social i professional. Aquelles competències que es poden aconseguir a través de determinades metodologies.
	• En formats diferents	• Semipresencials • Pràctiques fora l'aula	Inclou aquelles metodologies que es poden dur a terme en espais diferents a l'aula ordinària.
	• Funcionals i pràctiques		Inclou aquelles intervencions que estan lligades a la pràctica i que visualitzen el significat real d'allò que els estudiants estan aprenent.
	• Condicions per triar una metodologia	• Segons continguts • No exclusió de les altres • Acords amb la normativa vigent • Que desenvolupin competències	Cada metodologia afavoreix l'adquisició de determinades competències, conèixer-les a fons ens proporcionarà els elements per poder realitzar una tria adequada.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Les competències dels estudiants	• Personals	• Autonomia • Responsabilitat	Inclou aquelles competències necessàries per fer front a les altres competències: socials i intel·lectuals.
	• Intel·lectuals	• Relacionades amb els coneixements i les habilitats	Inclou aquelles competències relacionades amb els sabers i les habilitats.
	• Socials	• Treball en equip	Inclou les habilitats que permeten relacionar-se amb els demés de forma eficaç, eficient i cordial.
Elaboració i ús de recursos de suport	• Elaboració de materials adaptats	• Escrits • Gràfics • TIC	Inclou tots aquells recursos que poden ser utilitzats com a suport a les classes i als estudiants (materials escrits de lectures, materials gràfics per reforçar les explicacions o material TIC) i que cal elaborar o adaptar per a la matèria que s'imparteix.
Domini de les TIC a nivell pràctic	• Ús del Moodle	• Per ensenyar • Per fer el seguiment • Com a carpeta d'aprenentatge • Per a l'avaluació	Té en compte l'ús de les TIC de manera sistemàtica en qualsevol finalitat educativa i no únicament com un recurs.
L'avaluació com a part del procés d'E/A	• L'avaluació diagnòstica		Inclou aquelles intervencions que permeten fer un diagnòstic per conèixer la situació de partida i realitzar les adaptacions pertinents.
	• L'avaluació continuada	• La devolució reflexionada sobre els resultats • Correcció i retorn • Dificultats i obstacles: grups nombrosos, temps, manca de recursos	Inclou tant les activitats d'avaluació com els instruments que faciliten l'observació com el retorn que cal fer als estudiants per utilitzar l'avaluació com a font d'aprenentatge. Inclou alhora els obstacles que priven de realitzar un seguiment acurat de l'alumnat.
	• L'avaluació única		Inclou les reflexions al voltant de la valoració dels aprenentatges dels estudiants a través d'una única prova.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
	• L'avaluació formativa	• Avaluació dels continguts sobre la seva aplicació	Inclou les reflexions sobre la forma que hauria de tenir l'avaluació final o sumativa.
	• Instruments i estratègies	• Adequació a cada moment, contingut, grup	Té en compte les estratègies i instruments que poden ser utilitzats segons contingut, moment, aspecte que es vol avaluar o destinataris de l'avaluació.
	• Autoavaluació	• Dels estudiants • Dels docents	Inclou l'avaluació que s'ha de fer a cada estudiant i també al docent sobre la seva feina per millorar-la.
	• Triangulació dels resultats de les avaluacions en els equips docents	• Observació	Té en compte l'observació que han de fer els docents i que han de compartir per fer les valoracions dels aprenentatges dels estudiants.
Seguiment dels estudiants	• Seguiment individualitzat	• Seguiment acadèmic • Atenció personalitzada • Orientació professional i acadèmica	Inclou aquelles estratègies i recursos necessaris per fer un seguiment individualitzat dels estudiants: tutories individuals, retorn de les avaluacions, orientació acadèmica personalitzada...
	• Seguiment del grup	• Condicionants personals dels docents • Competències socials • Respects a l'heterogeneïtat	Inclou aquelles habilitats necessàries per fer un seguiment col·lectiu del grup classe: tutories, clima de grup.
	• Manca de motivació dels estudiants		Considerem motivació dels estudiants tots aquells aspectes que fan que estiguin interessats pels estudis que realitzen de manera voluntària.
	• Condicions logístiques	• Espais • Temps • Recursos • Massificació d'alumnes	Inclou aquelles condicions logístiques de què caldria gaudir per realitzar un seguiment adequat als estudiants i que si no es gaudeixen poden provocar dificultats, resistències, obstacles...

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
	<ul style="list-style-type: none"> • Condicions en les relacions 	<ul style="list-style-type: none"> • Respecte • Diàleg • Disponibilitat • Espais adequats • Grups reduïts 	Inclou aquelles condicions que han de complir ambdues parts (docents i estudiants) i que en cas de no tenir-les no es poden mantenir unes relacions adequades.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacions docent-estudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Avantatges i inconvenients de les relacions cordials amb el grup • Relacions diferenciades segons l'espai on es realitzin les activitats 	Inclou aquelles reflexions sobre els inconvenients i avantatges de mantenir unes relacions cordials amb els estudiants, així com les diferències significatives que s'observen quan les relacions es realitzen en un o altre espai (classe o espais externs).
Treball en equip	<ul style="list-style-type: none"> • Tècniques de treball cooperatiu 		Inclou aquelles tècniques que cal conèixer per dinamitzar adequadament els grups, aconseguint que el treball de grup es converteixi en un treball cooperatiu.
Nous temes de formació permanent	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionats amb els continguts 		Inclou temes relacionats amb els continguts disciplinaris que caldria tenir en compte a l'hora de planificar la formació permanent i que habitualment no resten inclosos en cap programa formatiu.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionats amb la docència 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologies amb enfocaments alternatius • Educació de la veu 	Inclou temes relacionats amb l'exercici de la docència que caldria tenir en compte a l'hora de planificar la formació permanent i que habitualment no resten inclosos en cap programa formatiu.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionats amb el creixement personal 	<ul style="list-style-type: none"> • El treball de les emocions • Empatia 	Inclou temes relacionats amb el creixement personal que caldria tenir en compte a l'hora de planificar la formació permanent i que habitualment no resten inclosos en cap programa formatiu.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Formació de les competències docents	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologies que facilitin el desenvolupament de les competències docents (contingut i mètode en coherència) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eines i estratègies per aconseguir formació permanent autònoma • Habilitats personals • Habilitats socials 	Inclou aquelles metodologies formatives que han de rebre els docents i que faciliten l'adquisició de les competències necessàries: personals, socials, intel·lectuals.
La institució	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement: normatives, formes de promoció 		Inclou tots aquells coneixements que són necessaris per moure's i promocionar dins la institució.

Quadre 8. Categories inductives en relació a la modalitat formativa.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Formació entre iguals	<ul style="list-style-type: none"> • Entre professionals del mateix camp disciplinari • Entre professionals de camps disciplinaris molt diferents (juristes, economistes, psicòlegs...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dins els grups de treball • En les mateixes assignatures, àrees o matèries 	Considerem formació entre iguals aquella que té lloc a través de la interacció que es produeix en els equips de treball o en els espais en què es comparteixen les mateixes assignatures o assignatures paral·leles.
Modalitats formatives	<ul style="list-style-type: none"> • Virtuals • Presencials: cursos, tallers, «càpsules» formatives, acompanyament (més que assessorament) 		Inclou totes aquelles modalitats formatives que poden facilitar l'adquisició de coneixements, habilitats o competències en els docents, ja siguin dirigides o no.
Autoformació			Inclou aquella formació que cada docent va realitzant de manera desorganitzada o organitzada a través de les diferents activitats que ell/ella mateix/xa es proposa.
Experiència	<ul style="list-style-type: none"> • Eines i recursos per a la reflexió sobre la pràctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoanàlisi professional 	Inclou el bagatge professional que es va incorporant a través de la reflexió sobre la pròpia pràctica. A través del retorn que facilita aquesta reflexió es promou l'adquisició de les estratègies pròpies en el context.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
Condicions de la formació	<ul style="list-style-type: none"> • Objectius • Currículum • Utilitat • Rellevància • Innovadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificació dels objectius • Gestió dels plans docents • Que s'anticipi o neixi amb els canvis • Formació no generalista, pròpera al lloc de treball • Aprofundida (no superficial) • Funcional, pràctica i amb possibilitat de retorn (pràctiques tutelades). • Útil. Que parteixi de necessitats/problemes reals • Real • Rellevant • Personalitzada • Que faciliti respostes (i no generi més problemes) • Que aportï innovació • Que fomenti la recerca 	Inclou aquelles condicions que es consideren indispensables o molt importants perquè una formació sigui efectiva, arribi al màxim de docents possible i faciliti la innovació a nivell personal i col·lectiu.
	<ul style="list-style-type: none"> • Obstacles 	<ul style="list-style-type: none"> • Temps • Reconeixement institucional a la docència i la formació docent • Conciliació de la formació amb la vida laboral i personal • Cost econòmic 	Inclou aquells obstacles que seria important i urgent salvar per tal que la formació fos més ben valorada a nivell personal i a nivell institucional i que fos de més fàcil accés per als assistents: facilitat horària compatible amb la vida personal i professional.
Formació pedagògica inicial	<ul style="list-style-type: none"> • En modalitats i continguts diferents 		Té en compte aquella formació pedagògica que fóra important planificar prèviament a la incorporació a la universitat: formació del professorat novell o fins i tot anterior.
Avaluació de la formació	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacció 		Inclou aquells aspectes que són aptes de ser avaluats que tenen a veure amb la satisfacció personal i professional de la formació rebuda.
	<ul style="list-style-type: none"> • Transferència 		Té a veure amb aquelles modificacions que s'han pogut incorporar a la pràctica quotidiana fruit de l'assistència i incorporació dels continguts desenvolupats en una formació.

Categories	Subcategories	Indicadors	Descripció
	• Impacte		Té a veure amb l'avaluació institucional de la formació planificada per observar les repercussions a gran escala i l'efecte que produeix tota la formació en cada un dels nivells en què es porta a terme. Té en compte també aquells aspectes més logístics i econòmics que giren al voltant de la formació que s'està efectuant.
Institucionalització de la formació	• Estructura formativa institucional	• Pla de formació	Inclou l'elaboració d'un pla de formació que contempli els nivells macro (directrius generals i estructura) i micro (necessitats específiques de cada universitat, facultat, departament...).
	• Obligatorietat de la formació permanent		Contempla la possibilitat de fer obligatòria la formació permanent.

5.4. Els resultats

Els objectius que em plantejava per a l'estudi eren reconèixer si els docents universitaris tenien o no necessitats formatives de caire pedagògic i, en cas que la resposta fos afirmativa, identificar quines eren aquestes necessitats i traçar d'aquesta manera un pla de formació que les cobrés.

De l'anàlisi de les dades obtingudes se'n poden extreure algunes conclusions respecte els docents:

- *Se senten motivats per les innovacions metodològiques* però perquè les puguin fer efectives cal que es compleixin unes condicions mínimes que ho facin possible: reducció del nombre d'alumnes per aula, uns espais facilitadors i un temps permisible. Els docents apunten les seves necessitats formatives per acostar-se al canvi però alhora mostren el desencís que els genera la impotència de no poder fer-se càrrec del que se'ls demana.
- *Valoren molt positivament la seva experiència professional* ja sigui prèvia o durant el seu exercici, però apunten que per què sigui efectiva i

no afavoreixi la reiteració permanent de pràctiques poc útils, cal una reflexió acompanyada sobre la pràctica.

- *Demanen recolzament institucional* tant pel que fa al reconeixement de l'activitat docent (fins equiparar-la amb la recerca i la divulgació de la mateixa) com pel que fa als recursos i la consistència de la formació. La manca de reconeixement de l'Administració vers la docència desencadena desmotivacions, obstacles i resistències per innovar.
- *Se senten molt pressionats per les exigències que possibiliten la promoció i acreditació que prioritza la recerca i la divulgació* per sobre de la qualitat docent. Aquest fet fa que els docents focalitzin els esforços en la recerca, reduint o debilitant l'activitat docent.
- Les exigències externes reclamen un perfil docent amb coneixement pedagògic, en canvi *els docents consideren que els manquen coneixements i competències* en relació amb els temes següents:
 - *La planificació* tant a llarg termini (curs) com a curt termini (sessions diàries) en la línia d'incorporar a la programació aspectes de l'actualitat que poden enriquir els continguts o de conèixer estratègies que els permeti ser flexibles en les programacions sense desatendre continguts imprescindibles, o fins i tot en la inclusió de l'avaluació en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
 - *La metodologia*. S'expressa la necessitat de conèixer metodologies diverses per aplicar a cada situació, tenint en compte el desenvolupament de les competències, la gestió de la informació i la incorporació de les TIC, la connexió de teoria i pràctica, la programació i avaluació d'activitats pràctiques i la motivació dels estudiants. A més d'obtenir criteris per seleccionar la metodologia més adequada en funció de diferents variants: grup, matèria, contingut, espais, etc., es considera important que la formació metodològica s'imparteixi oferint models diferents als tradicionals.
 - *Les habilitats comunicatives* tant d'oralitat com d'escolta activa, *feedback* i socials en les relacions amb els estudiants i l'equip docent o els grups de recerca.
 - *El coneixement de les característiques dels estudiants*, bàsicament sobre la forma com aprenen per facilitar l'elaboració de les tasques que es proposen pel treball a l'aula o el treball autònom.
 - *Els materials, recursos i les TIC*, tant des del punt de vista del seu ús com des de l'elaboració de materials per a la docència i no únicament aquells que serveixen per il·lustrar les classes expositives. Es

considera important conèixer eines que facilitin una comunicació diferent amb l'alumnat (Moddle, per exemple) sempre que l'eina no supediti el treball del docent sinó que li serveixi d'ajut i recurs. 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.

- *Les estratègies* per vincular els aprenentatges amb el món laboral.
- *L'avaluació*. L'avaluació es visualitza totalment lligada a la metodologia i cal programar mentre es planifiquen els objectius i les activitats d'aprenentatge. Es demana una formació que ajudi a centrar el significat de l'avaluació i concretament de l'avaluació continuada. Expressen dificultats per fer un seguiment dels estudiants, identificant els seus èxits i errors. Les dificultats s'agregen quan es demana dissenyar instruments d'avaluació que valorin habilitats i actituds, treballs de camp o treball en equip, entre d'altres.
- *Les relacions professorat-estudiants*. On s'observen grans discrepàncies en els docents entre la proximitat i l'autoritat. La proximitat que per a alguns millora la predisposició dels estudiants vers els aprenentatges es contraposa a l'autoritat que per a d'altres ajuda a mantenir el respecte. Davant aquesta dualitat s'evidencia una necessitat d'estratègies que aportin la proximitat sense la pèrdua d'autoritat.
- *El treball en equip* que trenqui amb les inèrcies unipersonals per considerar altres formes de treball. El treball col·laboratiu es comença a veure 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 docent.
- *Altres temàtiques*, a més de les científiques o pedagògiques, que ajudin al creixement personal i professional, com ara el pensament crític i la complexitat o la formació en ètica professional, l'escriptura de treballs científics en la redacció d'articles, el treball cooperatiu, l'educació de la veu, el pensament crític i la complexitat o la formació en la responsabilitat, entre d'altres.
- I també necessitats formatives en temes relacionats amb la recerca tant pel que fa al coneixement sobre els nous paradigmes qualitius com als instruments per al tractament de les dades, o el que té a veure amb la gestió dels grups de recerca o la redacció d'articles de divulgació, entre d'altres.

- Consideren que la formació permanent ha de complir certs requisits, com ara:
 - Que parteixi de les necessitats individuals i col·lectives, sentides i prescriptives, i que s'anticipi a les exigències de l'Administració en la seva posada en pràctica.
 - Que l'objectiu de la formació, a més de proporcionar eines i recursos per a la millora, també opti per oferir una actitud reflexiva i crítica.
 - Que sigui eminentment pràctica, que aportï experiències contextualitzades que faciliti als docents compartir diferents mirades en un mateix espai.
 - Que no sigui generalista i que concreti en cada àmbit de coneixement.
 - Que acompanyi més que instrueixi.

Totes aquestes necessitats formatives que han estat expressades pels docents universitaris participants han proporcionat els elements per concloure que, per una banda, cal un pla marc de formació que marqui les línies bàsiques de formació en tot el territori i que, per l'altra, és imprescindible que cada context, cada centre en concret o facultat, determini quines són les seves necessitats formatives concretes i dibuixi el seu propi pla de formació. Només un disseny en aquests dos nivells pot assegurar que allò que es planifiqui cobrirà les necessitats dels destinataris directes.

En aquest sentit, i fruit de l'estudi que s'ha presentat, s'elabora el pla marc de formació amb les línies prioritàries, i a continuació es presenta un pla de formació confeccionat en una facultat concreta, aquest darrer a tall d'exemple de la concreció d'un pla a partir de les necessitats formatives dels docents de la pròpia facultat.

6. PROPOSTA D'ELABORACIÓ DEL PLA MARC DE FORMACIÓ

Després d'analitzar les necessitats dels docents i observar els resultats, es pot evidenciar que perquè una formació permanent sigui realment efectiva i eficaç cal que estigui estructurada, incentivada i valorada per l'Administració i cal que aportï les pautes i directrius generals que facilitin la concreció en cada àmbit, context i facultat.

Sota aquesta premissa, la proposta planteja els criteris necessaris per a l'elaboració d'un pla marc de formació permanent a la universitat i que són els que s'apunten a continuació.

- *Recolzament institucional:* Tota proposta formativa ha de tenir suport institucional tant pel que fa a la seva elaboració com al seguiment i avaluació, d'això en depèn part de l'èxit o el fracàs de la proposta. Perquè el pla pugui ser efectiu cal que les polítiques educatives 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 a les universitats i que ho visualitzi com una font de millora i progrés social íntimament lligada a la recerca.
 - Promocionant la innovació i les propostes que emergeixen des del professorat.
 - Promovent un pla d'avaluació paral·lel al pla de formació que fomenti la reflexió sobre la pràctica i faciliti la validació dels projectes que poden ser generalitzables.
 - Promovent una formació que s'ajusti el màxim possible a les necessitats dels docents i les de la institució, evitant el consumisme formatiu que acaba creant hàbits negatius.
- *Creació d'un model de formació:* El pla de formació ha de determinar el model de formació del professorat que ha d'emmarcar totes les intervencions formatives. Un model obert i flexible, adaptable a les diferents situacions, que permeti l'adquisició de les competències docents. En aquest punt cal tenir clars quins serien els objectius que es prete-

nem aconseguir i si aquests pretenen formar professionals autònoms o professionals dependents de la formació.

Si el que es pretén és aconseguir professionals autònoms, cal dissenyar una formació no basada en un model academicista. 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 inseguretats 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 satisfacció s'aconsegueix quan el contingut de la formació i el format en què es realitza ajuda a resoldre els problemes que expressen tenir els docents i on la metodologia i el contingut són coherents.

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.

- *Respectant les diferents modalitats:* Les circumstàncies particulars varien molt amb el temps. Si es pretén que la formació estigui a l'abast de tothom, és imprescindible respectar les diferents possibilitats a les que cada un pot accedir en funció de les possibilitats, encara que aquestes puguin ser esporàdiques. Un pla de formació ha de contemplar, per tant, la formació individual a través de lectures de llibres, revistes especialitzades o documents científics, la inclusió de programes d'autoformació amb materials d'autoaprenentatge i que sigui autoavaluable com la formació presencial, semipresencial o virtual.
- *Proporcionar les línies prioritàries:* Un pla de formació pot dibuixar quines són les línies prioritàries que es generen a partir de la detecció de les necessitats prescriptives i també sentides de manera generalitzada. Traçar aquestes línies de treball permetrà una planificació a curt i llarg termini sobre els temes i metodologies més generals. Això no exclou que la detecció i els plans de formació es generin en cada context particular, es tracta únicament d'orientar sobre els àmbits prioritaris.

- *Formació per a la recerca vinculada a la docència:* El pla de formació ha de ser prou extens com per contemplar la formació pedagògica com la formació per a la recerca en el sentit més ampli del terme, és a dir, des de la redacció d'articles, la gestió de projectes i la divulgació d'ambdós, entre d'altres.
- *Eines per identificar necessitats:* El pla general de formació ha de proporcionar orientacions i eines que facilitin que cada context i equip docent pugui identificar les necessitats més concretes que són pròpies de cada entorn. Reconèixer aquestes necessitats, comparar-les amb les orientacions que s'ofereixen des de les línies prioritàries afavoreix l'elaboració d'una oferta més ajustada, cosa que garanteix l'èxit de la formació.
- *Model de gestió de la formació:* Les orientacions del pla marc han de contribuir a crear una estructura interna dins cada centre i/o a crear un model de gestió de la formació que permeti l'autonomia de cada centre, facultat o departament. Confeccionar propostes que facilitin la participació dels docents en la gestió de la formació contribuint a l'optimització dels recursos interns.
- *Avaluació de la formació:* L'avaluació de la formació és un element indispensable des de totes els seus vessants. La satisfacció dels participants és important per a tota activitat formativa, però també ho és la transferència que aquesta pugui tenir a la pràctica diària, i en el mateix ordre de prioritat, la valoració de l'impacte que la implementació d'aquesta té en els docents de manera general.

7. DE LA MACROPLANIFICACIÓ A LA MICROPLANIFICACIÓ

En el capítol anterior hem definit l'estructura que hauria de tenir un pla general de formació i hem defensat que, perquè sigui efectiu, cal que cada centre ajusti la seva demanda. En aquest capítol, doncs, explicarem com s'ha elaborat un pla de formació a mida a partir de la detecció de necessitats i tenint com a referent el pla marc de formació establert. El pla de formació que s'exposa està elaborat a la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona.

Tenint com a referent el model formatiu que es considera més adient, les modalitats més adequades, les línies prioritàries determinades tant per les necessitats normatives com per les necessitats expressades i la formació vinculada a la recerca dibuixades en el pla marc, i amb les eines que es preveuen en el mateix pla, es dissenya un procés metodològic que permeti detectar i analitzar quines són les necessitats formatives concretes de la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona. En aquest procés han intervingut de manera regular el coordinador de formació de la Facultat de Medicina¹² i la persona que realitza la detecció, anàlisi i disseny compartit del pla de formació;¹³ també ha col·laborat l'ICE de la UB en la coordinació i ajut en la implementació de la proposta formativa. De manera puntual han participat diferents docents de la facultat on es fa la detecció.

Quant al procés de detecció, la figura del coordinador és clau no únicament per a les gestions necessàries dins la mateixa facultat sinó també per la seva participació en la interpretació i ubicació de les dades en el context concret al qual s'ha d'aplicar el pla. Ell és qui millor coneix les minúcies del seu entorn: recursos, motivacions, obstacles, fortaleses, debilitats, etc. Tot i que no és un paper fàcil i que topa amb les resistències tant dels docents com de la mateixa institució (i més en moments de crisi com l'actual), és una figura imprescindible per a tot el procés. També és qui pot fer un seguiment de més a prop de l'evolució del pla

12. Agraïm la participació a Xavier Pastor, coordinador de formació de la Facultat de Medicina.

13. Susanna Arànega, de la Facultat de Pedagogia.

un cop iniciada la seva implementació ja que té una visió panoràmica de tota la formació. Aquest seguiment és el que li permetrà observar no només els avenços sinó també la possible transferència a les pràctiques docents.

Val a dir que la mateixa detecció també s'ha efectuat a la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona, però com es tracta de tenir un exemple, he optat per posar únicament el treball realitzat a la Facultat de Medicina. Com a comentari que reforça la concreció dels plans de formació de cada centre es pot afirmar que el pla de formació la Facultat de Medicina i el pla de formació de la Facultat de Psicologia van sortir substancialment diferents en molts aspectes: quant a temes, modalitats i temps, cosa que corrobora que la detecció és necessària per dissenyar els plans.

7.1. Elaboració del Pla de Formació a la Facultat de Medicina a partir de la detecció de necessitats

El Pla de formació que s'elabora a la Facultat de Medicina s'inicia en el mes d'octubre de 2010 amb la detecció de necessitats formatives.

Aquesta detecció de necessitats es confecciona a través de la col·laboració entre la Facultat de Pedagogia i la Facultat de Medicina, sota el paraigua institucional ofert per l'ICE de la Universitat de Barcelona que gestiona la formació universitària. El departament universitari de l'ICE fomenta i manté una estructura que facilita la gestió de la formació en cada centre i que es concreta en la figura d'un coordinador/a per a cada facultat que dinamitza aquesta formació dins el seu context.

Partint de l'estudi exposat en el capítol anterior, se segueix un procés paral·lel encara que adaptat al nou context. Es parteix del concepte de necessitat com a problema, per tant la detecció de necessitats es fa escoltant les veus dels docents. Per aquest motiu s'utilitzen els mateixos instruments adaptat als docents receptors de la facultat: el qüestionari i la tècnica dels grups col·laboratius. En aquest cas es desestima l'entrevista perquè es treballa directament amb el coordinador de for-

mació de la facultat i és coneixedor de moltes de les percepcions i experiències que vehiculen els aprenentatges en el centre.

En una primera fase es distribueix el qüestionari, en format electrònic, a tot el personal docent de la facultat. Es va repartir entre els docents pertanyents als campus de Bellvitge, Clínic i Sant Joan de Deu, i tot i que la resposta no va ser massiva, la mostra es pot considerar representativa. Cal tenir en compte que per les característiques de l'ensenyament, gran part del professorat té un perfil orientat a la docència en pràctiques clíniques presencials amb alumnes i, per tant, no participen directament en la formació teòrica. La majoria (302) s'agrupen en la categoria de professor Associat Mèdic i representen per tant el 47,6% de tot el professorat. Per tant, excloent aquesta categoria per les raons esmentades, l'índex de participació es pot situar en el 8'1%.

Les informacions extretes del buidat dels qüestionaris evidencien que la majoria dels docents atorguen una gran importància a la formació pedagògica. Entre els aspectes que destaquen d'especial rellevància, hi trobem els grans blocs corresponents a la planificació de la gestió docent, la/les metodologia/es d'ús a les aules, l'avaluació en el seus diferents formats (continuada, d'aprenentatges pràctics, d'altres activitats dels alumnes) i de potencials alternatives avaluadores a les citades. També es va considerar important aprendre a interpretar les avaluacions que fan els alumnes sobre la pròpia docència impartida pel professorat.

En relació amb la formació en metodologies es destaca la necessitat de millorar les habilitats del docent per motivar els alumnes, especialment quan es tracta d'aprenentatges pràctics. Relacionat amb aquest aspecte, es considera força interessant el fet de tenir una bona empatia amb l'alumne. Es mostra certa «resistència» per part dels enquestats a fer un seguiment personalitzat de l'alumne. S'assenyalen altres aspectes més operatius com ara el domini dels suports audiovisuals i la gestió del temps. Pel contrari, la formació en estratègies innovadores no s'observa com una necessitat compartida pels enquestats.

A les preguntes relacionades amb les modalitats formatives es demanava quines consideraven que podien ser les més apropiades per

les seves necessitats i possibilitats. En aquest sentit va sorgir com a punt d'interès el fet de tenir més coneixement de diferents models d'ensenyament duts a terme per part de tercers i el coneixement de lectures especialitzades.

Cridava l'atenció el fet de valorar relativament (o molt poc) les modalitats formatives que actualment es troben com una oferta majoritària pel professorat sota l'argument majoritari de la «manca de temps» per poder-la seguir adequadament.

Quant als aspectes relacionats amb la formació en la tasca investigadora, la formació està considerada gairebé d'imprescindible o molt important per a la majoria dels docents.

A més del qüestionari, es va utilitzar la tècnica del grup col·laboratiu també com a instrument de recollida de dades. L'ús d'aquest segon instrument facilita informacions que poden no haver sortit en l'instrument anterior a més de facilitar altres aportacions sorgides del debat.

La utilització d'aquesta tècnica va permetre considerar tant les necessitats individuals expressades en un primer moment com les col·lectives exposades a través del debat i les argumentacions per prioritzar les necessitats. Les contribucions realitzades per arribar a consensuar les necessitats formatives col·lectives són molt valuoses, ja que a més d'enriquir les aportacions inicials, situen en una escala de valor en relació amb la importància i la urgència per ser cobertes que facilita l'elaboració del programa perquè sigui ajustat al màxim a les necessitats reals. El procés es dota d'una estratègia capaç d'afavorir el desenvolupament d'ambdós objectius.

Per al desenvolupament de la tècnica col·laborativa es va organitzar un grup focal de tretze professors i professores amb un repartiment pràcticament a parts iguals entre professors experts (més de cinc anys de docència) i professors novells (menys de cinc anys de docència). En la selecció del grup (que va fer el coordinador a partir de la consigna pactada) es va preveure que la seva procedència fos diversificada quant als diferents departaments i àrees de coneixement de la mateixa facultat.

El fruit de la tècnica col·laborativa proporciona els temes que es consideren més importants per desenvolupar a través d'una formació i que sorgeixen de les necessitats individuals. Després de la categorització de les necessitats emergents, els temes seleccionats i ordenats per ordre de prioritat, tal com van quedar després del debat són els següents:

- Disseny d'activitats d'aprenentatge i avaluació
- Tècniques d'avaluació
- Habilitats comunicatives
- Metodologia
- Construcció i desenvolupament professional
- Gestió de la informació
- Anglès per a la docència

En una segona fase es varen creuar els resultats de les dades obtingudes a través dels qüestionaris amb les dades obtingudes a través de la tècnica dels grups col·laboratius, més altres informacions obtingudes a través de les trobades amb alguns docents. Del creuament de les dades es fa l'anàlisi interpretativa que serà el punt de partida per a la concreció del Programa de Formació de Professorat de la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona.

Algunes categories havien estat repetides tant en el qüestionari com en els grups col·laboratius i les reiteracions i les prioritats determinades pel grup focal són claus en l'elaboració del pla. De manera compartida amb el coordinador, s'interpreten i ordenen totes les dades recollides i s'elabora la proposta.

7.2. Proposta de formació a la Facultat de Medicina

La proposta formativa que es construeix per a la Facultat de Medicina es fa per una durada de tres anys. La raó d'aquesta dilatació és múltiple. Per una banda ve donada per la quantitat de temes a oferir, ja que s'intenten considerar la majoria de les necessitats expressades que es concreten en diferents activitats formatives, també perquè algunes d'elles han d'oferir diferents opcions per tal de facilitar la decisió als

professors en termes de conciliació horària que compatibilitzi les tasques docents i especialment les assistencials, pròpies de Medicina. Es va optar per fer un cronograma a llarg termini abans d'eliminar qual-sevol necessitat interessant i també per no fer un programa massa dens que no permetés l'accés als docents per manca de temps.

El programa es va presentar primer a l'equip deganal, el qual va considerar oportú presentar-ho també a tots els caps dels departaments pel seu coneixement, opinió i difusió interna al professorat.

Després de la seva aprovació, el programa es presenta en el marc d'unes Jornades i es posa en marxa a partir del mes de setembre de 2011. En aquests moments s'estan executant les primeres activitats formatives que són les que es resumeixen en el quadre 9.

Quadre 9. Continguts de la formació de la Facultat de Medicina

<i>Disseny d'activitats d'aprenentatge i avaluació</i>	Docència funcional Disseny d'activitats de producció emprant simulació Disseny d'activitats de producció emprant casos reals Ensenyament basat en problemes Disseny i Planificació Docent
<i>Tècniques d'avaluació</i>	Establiment de criteris per a l'avaluació de Grau en Medicina d'acord amb les modalitats de les accions docents i els objectius docents Avaluació mitjançant proves objectives d'evocació de la resposta Avaluació continuada. <i>Check-lists</i> , escales de valoració, enquestes, rúbriques, registres i portfolis docents Avaluació de treballs en grup
<i>Habilitats comunicatives</i>	Habilitats comunicatives en la formació presencial: motivació, organització de l'exposició, oratòria, interactivitat amb alumnat, material AV, gestió del temps, transmissió de valors Habilitats comunicatives en la formació no presencial: motivació, organització dels continguts, interactivitat no presencial síncrona i asíncrona amb alumnat, avaluació, transmissió de valors
<i>Metodologia</i>	Metodologia docent, modalitats d'ensenyament l'EEES Elaboració de continguts digitals Utilització de les pissarres digitals i del software Notebook® i dels <i>clikers</i>

<i>Construcció i desenvolupament professional</i>	Construcció personal i professional del docent Treball col·laboratiu i xarxes socials. Espais transversals de col·laboració per al professorat
<i>Gestió de la informació</i>	Cursos de metodologia en cerca i gestió de la informació Entorns de treball virtuals, cercadors acadèmics, Pubmed, WOK, Scopus, Refworks... Curs de funcions específiques Moodle®: generació de tasques, generació d'avaluacions, etc.
<i>Anglès per a la docència</i>	Enquesta d'interès al professorat Cursos d'Anglès per a la docència al Campus Clínic
Modalitats formatives a la Facultat de Medicina	
<i>Activitats formatives presencials:</i> En forma de jornades o cursos reglats. Pot incloure la modalitat de tallers de treball.	
<i>Cursos presencials:</i> en format micromodular oberts a personal extern dels hospitals universitaris.	
<i>Activitats semipresencials:</i> Combinant sessions presencials i <i>activitats no presencials</i> en els períodes intermedis.	
Activitats formatives totalment virtuals.	

7.3. Conclusions

La detecció de necessitats formatives a la Facultat de Medicina ha atorgat elements per elaborar un pla de formació ajustat a les necessitats dels destinataris. Comparant els resultats obtinguts amb els resultats de la recerca anterior es referma encara més que un pla de formació no pot ser estandarditzat sinó que s'ha d'adequar a cada grup de receptors, en aquest cas, cada facultat.

Quan s'elabora un pla de formació cal tenir presents, entre d'altres consideracions, de manera generalitzada, la història pròpia de cada centre i la seva tradició formativa, així com les necessitats que poden expressar els seus membres, que són els destinataris directes de la formació planificada.

Gràcies a la metodologia emprada, els coordinadors de formació s'han trobat més segurs a l'hora de fer la proposta formativa.

Val a dir que un aspecte a tenir en compte és l'avaluació que s'ha de fer del mateix pla de formació i alhora de la implementació del mateix. Cal

preveure amb temps com es farà el seguiment de la formació i també com es recolliran totes les necessitats emergents de la pròpia formació i/o de les circumstàncies de la pròpia actualitat (es preveu que el pla de formació tingui una durada de dos anys).

BIBLIOGRAFIA

- Arànega, S. (2011). «Detecció i anàlisi de les necessitats formatives dels docents universitaris. Estudi de casos múltiple». Tesis doctoral. <www.tdx.cat>.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Benedito, V.; Ferrer, V.; Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Servicio de publicaciones.
- Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Blaxter, L; Hughes, C.; Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Brullet, C. (2009). «Les polítiques locals de suport a les famílies». *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. (1994). *Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany*. Vocational Training European.
- Cano, R.; Revuelta, C. (1999). «La formación permanente del profesorado universitario». *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*. Madrid: Morata.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (2003). *La societat en xarxa. L'era de la informació* (volum I). Barcelona: UOC.
- Celma, M. (2005). «Nuevos retos para la formación universitaria». <www.educaweb.com> [consulta 10/12/2010].
- Chiva, R.; Camisón, C. (2002). *Aprendizaje organizativo y teoría de la complejidad: implicaciones en la gestión del diseño*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Comisión para la Renovación de Metodologías en la Universidad. <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*. <<http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf>> [consulta 12/6/2011].
- Contreras, L.; Rodríguez López, J.; Morales, F. (2005). *Innovamos juntos en la Universidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Coromines, E.; Suarina, C.; Villar, E. (2010). *Adequació de la formació universitària al mercat de treball*. <www.aqucatalunya.cat> [consulta 12/5/2011].
- Daza, L. (2011). «El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la región metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje universitario». *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 56/4 – 15/11/11.
- De la Orden, A. (1987). «Formación, selección y evaluación del profesorado universitario». *Revista Bordón*, 266. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Delors, J. (1993). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Diversos autors (2010). *Hacia la mejora de la función docente y de los procesos de aprendizaje*. Bolivia: Verbo Divino.
- _____ (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Escola d'Administració Pública (2010). *Diagnosi de necessitats formatives en institucions públiques. Eines per als recursos humans*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Faciam, S. L. (2002). *Guía para la evaluación de necesidades formativas. Programa de actividades de formación continua*. III Acuerdo de formación continua de las administraciones públicas. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. <http://www.agroasesorclm.com/files/pdf/biblioteca_virtual/Necesidades_formativas/guia_de_evaluacion_de_necesidades_formativas.pdf> [consulta 20/5/2011].

- Finkel, D. (2000). *Ensenyar amb la boca tancada*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Flyvbjerg, B. (2004). «Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de casos» *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, abril-juny, pp. 33-62.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2003). «El profesor universitario en el siglo XXI». A Monereo, C.; Pozo, J. *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (coord.) (2001). *La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Ginés Mora, J. (2004). «Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement». *Revista Coneixement i Societat*, 6. Departament d'Universitats. Barcelona.
- Hannan, A.; Silver, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza aprendizaje y cultural institucionales*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- _____ (2002). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Huberman, J. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OIE.
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F.; Benedito, V.; Félez, B. (2001). «Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona». *Revista del currículum y formación del profesorado*, 5 (2). Granada: Universidad de Granada.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. <www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432> [consulta 4/2/2011].
- Lincoln, S.; Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.

- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Narcea.
- Marcovitch, J. (2002). *La Universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- _____ (1988). «El estudio de caso en la investigación educativa». *Investigación Escuela*, 6. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mayor, C. (2001). «Las condiciones profesionales del profesorado universitario». *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 5 (2). Granada: 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.
- MEC (2003). «Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria». *Eurydice. Red Europea de Información en Educación*. <<http://es.scribd.com/doc/486889/competencias-clave-Eurydice>> [consulta 15/2/2011].
- _____ (2006). «Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España». Documento de trabajo.
- Michavilla, F. (2012). *Bolonia en crisis*. Madrid: Tecnos.
- Monereo, C; Pozo, J. (2003). *La Universidad ante la cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. ICE UAB. Barcelona: Síntesis.
- Montero, L. (1996). «La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia». A Villar, L. (coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moya, J.; Luengo, F. (coord.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Oliver, M. (1999). «Anàlisi de necessitats de formació del professorat d'educació primària de les illes Balears». Tesi. <www.tesisenred.net> [consulta 25/1/2011].

- _____ (2000). «Tècniques de prioritització de necessitats formatives des de la perspectiva de la discrepància». *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». *Revista de política educativa local De Prop. Ciutat.edu: educació, inclusió social i progrés*, 37. Diputació de Barcelona.
- Pérez, A. (2010). «Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68. Agost.
- Pérez-Campanero, M. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- _____ (2005). «El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari» (*Quaderns de docència universitària*, 5). Barcelona: ICE.
- Pujol, H.; Riba, J. (1996). «Els directius públics, aproximació al seu perfil i les seves necessitats formatives» (*Col·lecció papers de recerca*, 4). Escola d'Administració Pública. Generalitat de Catalunya.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). «Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario» *Revista de Educación*, 331. INCE.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- _____ (2008). «Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad». *REDU. 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. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez Núñez, J. (2001). «El desarrollo profesional del docente universitario». <<http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>> [consulta 12/5/2011].
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). «Knowledge and teaching: foundation of the New Reform». *Harvard Educational Review*. A Medina, J.; Jarauta, B.; Imberón, F. (2010). *L'Ensenyament reflexiu a l'Educació Superior. Quaderns de docència universitària*, 17. Universitat de Barcelona.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (4a. reimpressió: 2007).
- Subirats, J. (2001). «Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época?» *Educar*, 28, pp. 11-39. <<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn28p11.pdf>> [consulta 14/11/2010].
- Valero, L.; Brunet, I. (1999). «Algunas consideraciones sobre la Universidad del siglo XXI» *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*, 2.
- _____ (1998). *Educación y economía*. Barcelona: Librería universitaria.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- _____ (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ÍNDEX

NOTA DE L'AUTORA	3
RESUM	4
ABSTRACT	5
PRÒLEG	6
1. CONTEXT ACTUAL: LA UNIVERSITAT AL SEGLE XXI	9
1.1. L'Espai Europeu d'Educació Superior.....	12
2. EXERCIR DE DOCENT A LA UNIVERSITAT	16
3. LA FORMACIÓ PERMANENT A LA UNIVERSITAT	19
4. DETECCIÓ I ANÀLISI DE NECESSITATS FORMATIVES I EL CONCEPTE DE NECESSITAT	21
4.1. Concepte de necessitat formativa.....	22
4.2. Concepte de necessitat normativa o prescriptiva	22
4.3. El concepte de necessitat sentida.....	25
5. DESCRIPCIÓ METODOLÒGICA	29
5.1. L'estudi de cas	29
5.2. Tècniques de recollida de dades.....	32
5.2.1. El qüestionari.....	32
5.2.2. L'entrevista en profunditat.....	33
5.2.3. Els grups col·laboratius.....	34
5.3. L'anàlisi de les dades	35
5.3.1. La mostra	35
5.3.2. La sistematització de les dades.....	36
5.4. Els resultats	49
6. PROPOSTA D'ELABORACIÓ DEL PLA MARC DE FORMACIÓ	53

7. DE LA MACROPLANIFICACIÓ A LA MICROPLANIFICACIÓ	56
7.1. Elaboració del Pla de Formació a la Facultat de Medicina a partir de la detecció de necessitats.....	57
7.2. Proposta de formació a la Facultat de Medicina.....	60
7.3. Conclusions	62
BIBLIOGRAFIA	64

NORMES PER ALS COL·LABORADORS

EXTENSIÓ

Les propostes del Quadern no podran excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)**, uns 105.000 caràcters, espais, referències, quadres, gràfiques i notes incloses.

PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han d'incloure, en format electrònic, un **resum** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses al títol. Igualment han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i referències bibliogràfiques** han de remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per pars**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la que tracta l'original i l'àmbit disciplinar corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptat per a la seva publicació.

Si els canvis exigits són significatius o afecten a bona part del text, el nou original és sotmès a l'avaluació de dos experts externs i d'un membre del Consell de Redacció. El procés es duu a terme com a «doble cec».

AVALUADORS

Carmen Buisan Serradell
Marta Capllonch Bujosa
Jaume Fernández Borràs
Àngel Forner Martínez
Antoni Giner Tarrida
Eulalia Grau Costas
Montserrat Iborra Urios
Joan Mateo Andrés
José Luís Menéndez Varela
Carmen Panchon Iglesias
Amparo Porcel Mundó
Miquel Rodamilans Pérez
Rosa Sayós Santigosa

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.

