

# Què ens ensenyen els estudiants universitaris?

Pensar i projectar la  
docència i les relacions  
pedagògiques des  
del que ens aporta  
l'alumnat

COORDINACIÓ

Fernando Hernández-Hernández

Fernando Herraiz-García



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

*Títol: Què ens ensenyen els estudiants universitaris? Pensar i projectar la docència i les relacions pedagògiques des del que ens aporta l'alumnat*

## **CONSELL DE REDACCIÓ**

*Directora:* Núria Serrano Plana (cap de la Secció d'Universitat, IDP, Facultat de Química, UB)

*Coordinador:* David Bueno Torrens (Facultat de Biologia, UB)

*Consell de Redacció:* Pilar Aparicio Chueca (Facultat Economia i Empresa, UB); María del Mar Suárez (Facultat d'Educació, UB); Anna Forés Miravalles (Facultat d'Educació, UB); Natalia Judith Laso Martín (Facultat Filologia i Comunicació, UB); Francesc Martínez Olmo (Facultat Educació, UB); Roser Masip Boladeras (Facultat Belles Arts, UB); Antonio R. Moreno Poyato (Facultat d'Infermeria, UB); José Navarro Cid (Facultat Psicologia, UB); Elena Iborra Ortega (Facultat Medicina i Ciències de la Salut, UB); Max Turull Rubinat (Facultat Dret, UB).

*Secretaria Técnica del Consell de Redacció:* Eva González Fernández (IDP, UB) i l'equip de Redacció de l'Editorial OCTAEDRO.

*Corrector:* Xavier Torras Isla

Primera edició: novembre del 2025

Recepció de l'original: 14/9/2024

Acceptació: 2/6/2025

© Fernando Hernández-Hernández y Fernando Herraiz-García (coords.)

© IDP/UB i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

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

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) - [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Universitat de Barcelona

Institut de Desenvolupament Professional

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona

Tel.: 934035175

[www.ub.edu/idp/web/](http://www.ub.edu/idp/web/) - [idp.ice@ub.edu](mailto:idp.ice@ub.edu)



Aquesta publicació està subjecta a la Llicència de Reconeixement-NoComercial 4.0 Internacional de Creative Commons. Podeu consultar les condicions d'aquesta llicència si accediu a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-195-4

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

## AUTORIA

Aurelio Castro, Eider Chaves, Jose Miguel Correa, Sílvia de Riba, Regina Guerra, Fernando Hernández, Fernando Herraiz, Cristiana Lasa, Laura Malinverni, Judit Onsès, Elizabeth Pérez Izaguirre, Juana M. Sancho, Alaitz Sasiain, Sandra Soler, Miriam Peña i Mar Sureda.

|                                                                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Sobre el sentit i el contingut de la publicació</b>                                                              | <b>7</b>  |
| 1.1. Introducció: La proposta de la publicació                                                                         | 7         |
| 1.2. Qui són els estudiants i com aprenen?                                                                             | 8         |
| 1.3. Els eixos de la investigació com a punt de partida per repensar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat   | 9         |
| 1.4. Les preguntes sobre les quals convida a pensar i actuar aquesta publicació                                        | 13        |
| 1.5. El que conté la publicació                                                                                        | 15        |
| 1.6. Referències                                                                                                       | 17        |
| <b>2. Ser estudiant universitari: més enllà d'una categoria sociològica i una referència administrativa</b>            | <b>19</b> |
| 2.1. Introducció                                                                                                       | 19        |
| 2.2. De la necessitat de posar en joc una ètica relacional performativa                                                | 19        |
| 2.3. Sobre allò que ens porta a apropar-nos a l'acte d'aprendre de l'alumnat                                           | 20        |
| 2.4. Ètica relacional a l'aula                                                                                         | 22        |
| 2.5. Del que vam conversar amb els estudiants a l'aula                                                                 | 23        |
| 2.6. Com a tancament                                                                                                   | 25        |
| 2.7. Referències                                                                                                       | 26        |
| <b>3. La importància de tenir en compte les concepcions sobre l'acte d'aprendre de l'alumnat</b>                       | <b>28</b> |
| 3.1. Introducció sobre les trajectòries d'aprenentatge                                                                 | 28        |
| 3.2. Visió general de les concepcions sobre el fet d'aprendre                                                          | 29        |
| 3.3. Implicacions per a la pràctica docent: convidar a la reflexió sobre les seves concepcions com a estratègia docent | 31        |
| 3.4. Referències                                                                                                       | 33        |
| <b>4. Les estratègies d'aprenentatge a la universitat: tenir en compte la perspectiva dels estudiants</b>              | <b>34</b> |
| 4.1. Parlem sobre les estratègies d'aprenentatge                                                                       | 34        |
| 4.2. El que diu la investigació sobre les estratègies d'aprenentatge a la universitat                                  | 35        |
| 4.3. El que hem après en la investigació de TRAY-AP sobre les estratègies de l'alumnat                                 | 36        |
| 4.3.1. Vincular allò que aprenen amb situacions reals                                                                  | 37        |

|                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3.2. Expandir els modes de comprensió lectora .....                                                                 | 37 |
| 4.3.3. Jerarquitzar i completar la informació rebuda .....                                                            | 38 |
| 4.3.4. Aprendre de i amb els altres .....                                                                             | 39 |
| 4.4. Per seguir amb la conversa .....                                                                                 | 40 |
| 4.5. Referències .....                                                                                                | 40 |
| <b>5. Sobre les relacions dels estudiants amb les tecnologies</b>                                                     |    |
| <b>digitals i virtuals</b> .....                                                                                      | 42 |
| 5.1. Introducció .....                                                                                                | 42 |
| 5.2. Tecnologies digitals i experiències d'aprenentatge .....                                                         | 43 |
| 5.3. Tecnologies digitals i relacions socials .....                                                                   | 44 |
| 5.4. Tecnologies digitals i salut mental .....                                                                        | 44 |
| 5.5. Implicacions per a la docència a la universitat .....                                                            | 45 |
| 5.6. Referències .....                                                                                                | 47 |
| <b>6. Llocs d'aprenentatge</b> .....                                                                                  | 49 |
| 6.1. Introducció .....                                                                                                | 49 |
| 6.2. La família .....                                                                                                 | 50 |
| 6.3. L'escola i els trànsits .....                                                                                    | 51 |
| 6.4. La universitat .....                                                                                             | 52 |
| 6.5. En companyia .....                                                                                               | 53 |
| 6.6. Diferents ecologies d'aprenentatge .....                                                                         | 54 |
| 6.7. Aportacions per a la docència universitària .....                                                                | 55 |
| 6.8. Referències .....                                                                                                | 56 |
| <b>7. Aportacions des de l'encreuament entre les inquietuds del professorat i les expectatives de l'alumnat</b> ..... | 57 |
| 7.1. Introducció: Què ens passa, als docents? Què els passa, als estudiants? Una invitació a conversar .....          | 57 |
| 7.2. El que assenyalava el professorat .....                                                                          | 58 |
| 7.3. El que assenyalen els estudiants .....                                                                           | 60 |
| 7.4. Les relacions pedagògiques .....                                                                                 | 61 |
| 7.5. El sentit i la funció de la universitat .....                                                                    | 62 |
| 7.6. Una invitació a configurar un projecte compartit .....                                                           | 63 |
| 7.7. Referències .....                                                                                                | 64 |
| <b>8. Com afecta l'avaluació les maneres d'aprendre dels estudiants</b> .....                                         | 66 |
| 8.1. No hi ha canvi als plans d'estudi si no canvieu l'avaluació .....                                                | 66 |
| 8.2. L'avaluació com a esdeveniment que dona compte de trànsits i transformacions .....                               | 67 |
| 8.3. Dos exemples d'avaluació que paren atenció als desplaçaments dels estudiants .....                               | 68 |

|                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 8.3.1. Un pòdcast per vincular conceptes amb la relació entre tres imatges.....                                                   | 68        |
| 8.3.2. Una proposta d'autoavaluació grupal.....                                                                                   | 70        |
| 8.3.2.1. Materialitzar un procés.....                                                                                             | 71        |
| 8.3.2.2. El procés del procés.....                                                                                                | 71        |
| 8.3.2.3. L'espai com a material.....                                                                                              | 72        |
| 8.3.2.4. Donar forma al relat de l'autoavaluació.....                                                                             | 73        |
| 8.3.2.5. El que implica canviar el focus de l'avaluació.....                                                                      | 73        |
| 8.4. L'avaluació en relació amb l'acte d'aprendre com a intraactivitat.....                                                       | 74        |
| 8.5. Referències.....                                                                                                             | 75        |
| <b>9. Contribucions del projecte TRAY-AP a la millora de la docència universitària.....</b>                                       | <b>76</b> |
| 9.1. Introducció.....                                                                                                             | 76        |
| 9.2. El context: sobre el fet d'aprendre a la universitat des de la perspectiva dels estudiants.....                              | 76        |
| 9.3. Replantegar el sentit de l'acte d'aprendre a la universitat.....                                                             | 78        |
| 9.4. Per reimaginar la universitat.....                                                                                           | 79        |
| 9.4.1. Com millorar les relacions professorat-alumnat: cap a un altre model d'ensenyament i aprenentatge dins la universitat..... | 80        |
| 9.4.2. Millorar el sentit i la funció de la universitat.....                                                                      | 81        |
| 9.5. Conclusions provisionals.....                                                                                                | 81        |
| 9.6. Referències.....                                                                                                             | 83        |
| <b>Epígraf final: Una universitat centrada en l'aprenentatge participatiu i amb sentit.....</b>                                   | <b>85</b> |

# 1. SOBRE EL SENTIT I EL CONTINGUT DE LA PUBLICACIÓ

- › **Fernando Hernández-Hernández**
- › **Fernando Herraiz-García**

*Els aprenentatges ens inscriuen en un món i alhora fan que el desbordem, que el contestem, que vulguem transformar-lo. Ens vinculen i ens separen. Ens permeten d'entendre d'on venim i ens fan veure on volem anar.*

MARINA GARCÉS (2020, p. 15).  
*Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg

## 1.1. Introducció: La proposta de la publicació

Aquest llibre no és una declaració o una proposta sobre alguna cosa que ha de ser o que s'ha de fer per donar resposta als desafiaments que afronta la universitat en les relacions entre professors i estudiants i en les maneres d'organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge. El que aquí es presenta és una trama en què es posen en relació les nostres experiències com a docents i el que hem après quan ens hem acostat als estudiants per comprendre com aprenen en un món canviant i complex.

Els diferents capítols els hem escrit amb la finalitat de narrar-nos a partir de l'escolta i la conversa atenta amb els estudiants. I per generar experiències, coneixements i sabers que potser ajudaran altres col·legues a transitar per una universitat que demana altres relacions pedagògiques.

Aquesta publicació també dona compte de la impossibilitat de compartir el que ens ha fet canviar al llarg dels nostres anys de docència i en la investigació de TRAY-AP de la qual es nodreixen les històries que aquí compartim. Perquè assumim aquesta impossibilitat, considerem que aquest no és un llibre sobre una pràctica marcada per aquest «haver de fer», a la qual es refereix Ferdinand Deligny, sinó com «un conjunt obert d'infinit: entrenar, errar, ornar, ordinar, creure...» Seguint el rastre de Deligny, dins Garcés (2020), el que explorem entre nosaltres i en les aules són experiències de «permetre». No en el sentit de donar permís,

sinó per «permetre'ls –permetre'ns– de tenir la sensació de poder fer alguna cosa sobre el que passa; de no ser només els que resten o els que queden» (Deligny, 2008, p. 707).

En aquesta perspectiva de compartir i no de prescriure, Dennis Atkinson (2011) ens recorda que aprendre forma part d'una trobada que comença a partir de la pregunta: «Qui ets?», qüestió que ens mena a l'interrogant: «Com aprèn, l'altre?» (p. 5). Atorgar un valor real a aquesta pregunta suposa adoptar un enfocament en la docència que no prefigura un estudiant –tampoc un professor– i a una manera d'ensenyar i aprendre, sinó que està orientat al futur i a la novetat, a un subjecte-encara-per-arribar. Un subjecte que s'obre a la possibilitat d'eixamplar la nostra comprensió de la pràctica docent i l'aprenentatge. Aquesta idea demana adoptar un enfocament més incert, menys prescrit i basat en les nocions de *allò que no és conegut* i en la de *subjectes-encara-per-venir*, advocant, amb això, per «una pedagogia sense criteris» (Atkinson, 2017, p. 142). Això sembla anar a contracorrent del que se'ns planteja i demana en les nostres universitats.

## 1.2. Qui són els estudiants i com aprenen?

Des d'aquesta premissa, en el nostre equip de recerca, format per integrants dels grups Esbrina (Universitat de Barcelona) i Elkarrikertuz (Universitat del País Basc), comencem a reflexionar sobre els canvis que percebem en els nostres estudiants. Això ens va portar a assumir que no podíem plantejar situacions i estratègies d'ensenyament i aprenentatge si no els coneixem. Aquesta necessitat ens ha fet dur a terme el projecte d'investigació TRAY-AP. Aquesta publicació sorgeix dels processos que hi han tingut lloc, del que els estudiants ens han regalat en les diferents trobades, d'algunes publicacions (Hernández-Hernández i Correa Gorospe, 2024; Hernández-Hernández i Onsès Segarra, 2024) i d'activitats que hem organitzat.

El que explorem en la investigació de TRAY-AP<sup>1</sup> ha estat com afrontar la relació amb allò que és singular de cada col·laborador –de cada alumne–,

1. *Trajectòries d'aprenentatge de joves universitaris: concepcions, estratègies, tecnologies i contextos*. Ministeri de Ciència i Innovació, PID2019-108696RB-I00. 2020-2023

no només per qüestionar les categories generalitzadores (joves, estudiants universitaris, investigadores), sinó per situar allò que ens han ofert al llarg de les trobades que hem compartit amb ells i entre l'equip investigador. Trobades que no han tingut un afany extractiu, sinó de creació d'un espai compartit en el qual cosa la mateixa trobada, la seva singularitat, la seva materialitat i la seva performativitat han donat un altre sentit a la investigació. Una cosa que, pensem, també pot passar en la vida de l'aula de la universitat.

Aquestes trobades han tingut lloc: a) amb 50 estudiants amb qui vam tenir quatre converses i ens van brindar fils de sentit sobre les seves trajectòries d'aprenentatge; b) amb els 13 estudiants i 15 professors que van integrar 4 grups de discussió; i c) amb els 436 estudiants que van participar en un qüestionari en el qual, més enllà de contrastar el que es va elaborar a les trobades amb els 50 estudiants, van poder aportar suggeriments, queixes i reivindicacions per pensar les relacions pedagògiques en la universitat. D'aquests coneixements i experiències se'n nodreix aquesta publicació, així com les consideracions i les propostes per pensar i plantejar altres relacions pedagògiques dins la universitat.

### 1.3. Els eixos de la investigació com a punt de partida per repensar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat

Si agafem les experiències d'aprendre com un fenomen que es va desplegant en la recerca quan es creua amb les trajectòries d'aprenentatge dels estudiants, a TRAY-AP s'ha mirat de desglossar algunes de les configuracions que adquireixen aquestes experiències. No com un fenomen que ve definit per endavant, sinó que té un caràcter immanent i que es va configurant en la investigació (i en la docència) mentre aquesta té lloc.

Això ens du a considerar que, en funció de les decisions que es prenguin en la investigació (i en la docència), el fenomen es pot materialitzar d'una manera o d'una altra, tal com assenyala Karen Barad (2007). Cal no oblidar que els fenòmens es generen en la intraacció entre els marcs ontoepistemològics i ètics des dels quals ens situem, i en la manera com s'estableixen en les experiències o escenes significatives d'aprendre que hem anat recollint a partir de les trobades amb estudi-

ants participants en l'estudi. Aquesta idea de no prefigurar a l'avançada és la que també plantejem per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

Les trobades de TRAY-AP les considerem travessades per les nocions de *concepcions, estratègies, contextures i relacions* amb els dispositius digitals per, així, des d'aquestes, i en la mesura del possible, generar coneixements i propostes. No només sobre com l'acte d'aprendre té lloc dins i fora de la universitat, sinó també sobre la trama de relacions de què els estudiants formen part i en la qual es configuren les experiències d'aprendre.

Aquestes quatre nocions són les que constitueixen la fonamentació d'aquesta publicació, ja que, en grau considerable, tenir-les en compte és el que ens condueix a altres maneres de configurar i plantejar les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge. En aquest punt, ens aturem, de manera breu, sobre el sentit que hem donat a aquestes quatre nocions:

## 1. Concepcions

A TRAY-AP s'assumeix que els estudiants, durant la seva trajectòria biogràfica, han anat interioritzant –en les relacions amb les institucions, en la vida diària i amb diferents agents socialitzadors– concepcions sobre què és l'aprenentatge i com s'aprèn. Han estat tres les perspectives acadèmiques que han dominat el panorama dels enfocaments sobre l'aprenentatge (Nasir *et al.*, 2021):

- La *conductista* vincula l'aprenentatge amb l'acumulació de fets i destreses apresos mitjançant processos de reforç (com ara els exàmens o els exercicis d'autocorrecció). La tasca del professor és proporcionar informació i reforçar l'èxit que s'havia previst per endavant.
- La *cognitivista* considera que l'aprenentatge s'afavoreix mitjançant una exploració activa vinculada a situacions del món real. Des d'aquest enfocament, ensenyar els joves a aprendre és fonamental perquè desenvolupin els hàbits necessaris per gestionar el seu propi aprenentatge.
- La *socioculturalista* convida a parar esment al context social de l'ensenyament i l'aprenentatge; reclama sensibilitat vers les qüestions de pertinença, prejudici i inclusió; considera la gamma de «repertoris de pràctica» (Gutiérrez i Rogoff, 2003) que els estudiants porten a

l'aula; i posa el focus en les rutines socials i les connexions que donen suport a l'aprenentatge.

En l'actualitat (Nasir *et al.*, 2021), els referents s'han ampliat i anem cap a una concepció interdisciplinària que concep l'aprenentatge vinculat amb sistemes evolutius, biològics i neurològics; integrat en un seguit de dominis relacionats amb el desenvolupament que inclouen processos cognitius, socials, emocionals i identitaris; que considera que l'aprenentatge s'esdevé en pràctiques culturals al llarg de la vida; i que és una experiència corporitzada i coordinada a través d'interaccions socials.

Tenir en compte aquesta concepció ampliada de l'aprenentatge comporta canvis importants en les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge. A més, identifica i posa nom a les concepcions que guien l'acte d'aprendre dels estudiants i docents i, alhora, ofereix alternatives per canviar-les.

## 2. Estratègies

Són les maneres d'activar l'aprenentatge i de posar-lo en pràctica. Són les formes de fer possible que l'aprenentatge tingui lloc. Al voltant de les estratègies s'ha fet molta recerca (Biwer *et al.*, 2020) per assenyalar i fonamentar les que són més necessàries per cobrir els objectius que planteja la universitat. L'ús d'estratègies d'aprenentatge eficaces durant l'estudi és clau per obtenir resultats d'aprenentatge positius a curt, mitjà i llarg termini, així com per assolir un millor rendiment acadèmic.

Bona part de la recerca en aquest camp està destinada a proposar estratègies d'aprenentatge eficaces que fomentin, entre altres capacitats, la reflexió sobre les dificultats per aprendre i la millora de les habilitats metacognitives. Pel que fa a això, l'aportació de TRAY-AP ha estat visibilitzar les que l'alumnat diu que fa servir amb més freqüència i eficàcia.

## 3. Contextures

Aquesta noció amplia la de *context*. L'eixampla perquè no delimita ni tanca els llocs on té lloc el fet d'aprendre, sinó que els fa permeables i relacionats. D'aquesta manera, les experiències d'aprendre no se cir-

cumscriuen únicament als marcs institucionals, sinó que es desplacen en el temps i l'espai. Això suposa que, davant la idea clàssica que entén el context com «allò que ens envolta» (Cole, 1996, p. 6), o fins i tot com una mena de contenidor en què s'instal·la l'aprenentatge, la noció de *learning lives* (Jornet i Erstard, 2018) posa el focus en les contextures –en el sentit que acabem de donar-li– amb el propòsit de desentranyar dimensions de l'aprenentatge més líquides que sòlides o objectuals.

#### 4. Relació amb les tecnologies digitals

Una cosa que vam aprendre en una investigació anterior va ser que el sentit que els joves donen a aprendre té un caràcter ecològic en la mesura que transita i salta entre llocs, que són cada cop més diversificats, a causa de l'extensió de les tecnologies digitals. Aquestes tecnologies han transformat els límits espaciotemporals que s'havien adscrit als escenaris d'aprenentatge. Això significa, com assenyala Potter (2017, p. 388), que «ja no podem pensar senzillament en fluxos de textos, pràctiques i artefactes, ni en simples binaris de producció i consum». Abordar una forma d'aprendre en moviment implica adoptar allò que Jornet i Erstad (2018, p. 2) anomenen una *ontologia fluida*, la qual permet donar compte de les qualitats dinàmiques de la vida (Roth i Jornet, 2018) i del que té lloc en les relacions d'ensenyament i aprenentatge.

Aquests quatre referents ens porten a abordar el focus de la investigació i el fenomen educatiu com un embull de subjectes, objectes, espais, conceptes, temps i pensaments que s'afecten constantment entre si, (re)configurant el mateix fenomen. Cosa que té, pel cap baix, tres implicacions epistemiques que incideixen en la investigació i en les relacions pedagògiques:

- Acceptar el repte que ni el subjecte investigador (ni el professor) ni la metodologia (la planificació) precedeixen la investigació, sinó que tots dos es constitueixen en aquesta i a través d'aquesta.
- Afrontar l'origen de la tradició i les repercussions dels dualismes tant en la investigació educativa i social com en la docència.
- Compartir les conseqüències d'abordar la investigació i la docència com un *lloc* en què les estructures ontològiques, epistemològiques, metodològiques i ètiques estan profundament imbricades en un procés relacional i contextual.

Aquesta trobada ontoepistemològica prenia, a més, una forma metodològica i ètica basada en l'escolta atenta i la conversa en proximitat que implicava un esdevenir-junts entre l'equip investigador i el grup de participants. Parlar d'*esdevenir-junts* no vol dir que les nostres posicions en la investigació (i en la docència) fossin les mateixes. Sí que significa que vam fer un camí en comú al llarg de les trobades, i que aquesta trobada i aquest recorregut ens van desplaçar també en la nostra manera de pensar l'aprenentatge. Cosa que també procurem que passi en les relacions que tenen lloc en la docència i l'aprenentatge a la universitat.

#### 1.4. Les preguntes sobre les quals convida a pensar i actuar aquesta publicació

*No hi ha solucions; només existeix la pràctica contínua d'estar oberts i vius en cada trobada, cada intraacció, perquè puguem fer servir la nostra capacitat de resposta, la nostra responsabilitat, per ajudar a despertar, per donar vida a possibilitats sempre noves per viure amb justícia.*

KAREN BARAD (2007)

Tot el que s'ha dit ens ha portat a entendre aquesta publicació com una invitació a transitar per les preguntes següents:

- Com aprenen, actualment, els estudiants?
- Quines concepcions tenen sobre el fer d'aprendre?
- Quines estratègies utilitzen per aprendre?
- Com es relacionen amb els dispositius digitals i les pantalles?
- Com transiten entre com aprenen *fora i dins* la universitat?
- Com pot tenir en compte, el professorat, les aportacions dels estudiants el professorat per reconfigurar les relacions d'ensenyament i aprenentatge?
- Quins referents, estratègies i recursos pot utilitzar el professorat per considerar com aprenen els estudiants en la docència?

En la investigació de TRAY-AP hem vist que, quan l'alumnat comença a reflexionar sobre el seu aprenentatge, quan les seves concepcions es tornen més complexes i entren en ressonància amb perspectives que abasten el caràcter social, situat, afectiu, cultural i polític que conté el

fet d'aprendre (Nasir *et al.*, 2020), remarquen el que és fonamental de la intersubjectivitat i de les relacions en l'aprenentatge.

Els estudiants descriuen un sentit del fet d'aprendre que sobrepassa allò que és cognitiu i se situa en el que és corporitzat, experiencial i afectiu. Un aprenentatge que afecta el subjecte i aquest mateix fet de sentir-se afectat el porta a canviar la mirada sobre ell mateix, els altres i el món.

Els col·laboradors apunten que, al llarg dels recorreguts i les experiències d'aprenentatge, el concepte de *aprendre* és, d'alguna manera, una noció inexplorada. Cosa que es dona per feta i sobre la qual no han tingut oportunitat de pensar.

Com a docents, les concepcions dels estudiants sobre el fet d'aprendre ens interpel·len sobre la necessitat de facilitar espais de reflexió i narració en les nostres pràctiques a l'aula, no només com a resposta a una necessitat de l'alumnat, sinó com un primer pas imprescindible per possibilitar les oportunitats amb què facilitar altres pedagogies.

Les estratègies d'aprenentatge «eficaces» no són només les de caràcter cognitiu. Hi ha estratègies ambientals, afectives, manuals, de cura, grupals, etc., que també resulten «eficaces» per a alguns estudiants, com es va posar de manifest durant el confinament per la COVID-19.

Sembla que la base de totes les estratègies està vinculada a la comprensió d'allò que s'estudia. I la comprensió no només és una disposició cognitiva que se sosté mitjançant estratègies de metacognició.

Requereix, com també evidencia TRAY-AP, que allò que es tracta de comprendre tingui a veure amb les disposicions dels estudiants, amb les connexions que estableixen amb situacions «reals» i, per damunt de tot, amb el sentit que atorguen a allò que intenten aprendre.

Tot això requereix un canvi que tingui present el bagatge que els estudiants porten a la universitat i afavorir unes condicions en la docència que considerin com, els estudiants, aprenen i es relacionen amb la informació que se'ls ofereix.

Pensar sobre aquestes aportacions i plantejar-nos com portar-les a la vida de l'aula és la finalitat d'aquesta publicació.

## 1.5. El que conté la publicació

Després d'aquest primer capítol, en què es presenten els fonaments de la investigació i s'apunta la seva relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat, en el capítol 2, «Ser estudiant universitari: més enllà d'una categoria sociològica i una referència administrativa», Fernando Herraiz-García, Alaitz Sasiain i Eider Chaves recullen experiències en primera persona que pensen sobre com aprèn l'alumnat, més enllà de prescripcions curriculars i administratives. Amb aquesta finalitat, es connecta la reflexivitat i l'ètica relacional amb l'objectiu d'establir accions de confiança i responsabilitat entre estudiants i docents.

El capítol 3, «La importància de tenir en compte les concepcions sobre l'acte d'aprendre de l'alumnat», de Laura Malinverni, Silvia de Ribba-Mayoral i Regina Guerra, és una invitació a reflexionar al voltant de la importància d'afavorir estratègies docents que ajudin els estudiants a pensar sobre els propis aprenentatges dins i fora de l'aula. En aquesta línia, les dinàmiques que es van generar amb l'alumnat ens van permetre desvelar que l'aprenentatge és una acció compromesa amb la vida quotidiana i que sorgeix arran de l'intercanvi de punts de vista.

El capítol 4, «Les estratègies d'aprenentatge a la universitat: tenir en compte la perspectiva dels estudiants», de Fernando Hernández-Hernández, Judit Onsès Segarra i Mar Sureda Perelló, té l'objectiu de recollir alguns entrecreuaments entre allò que vam aprendre amb la investigació i determinades respostes donades pels estudiants davant certes situacions d'aprenentatge. El text convida a continuar parlant d'estratègies que afavoreixen les comprensions que tenen a veure amb les disposicions dels estudiants, amb les seves connexions amb el món i els sentits dels seus aprenentatges.

El capítol 5, «Sobre les relacions de l'alumnat amb les tecnologies digitals i virtuals», de Laura Malinverni i Juana María Sancho-Gil, convida a reflexionar la manera com l'alumnat universitari viu els seus aprenentatges quotidians en relació amb les tecnologies digitals. El capítol es tanca argumentant algunes implicacions per a la docència universitària com, per exemple, el paper de tecnologies digitals a l'hora de modelar hàbits, habilitats i contextos enxarxen entitats humanes i no humanes; la configuració de coneixements, aprenentatges i sabers des

de la diversificació de recursos que acostumen a desbordar els plans docents; i la necessitat de definir uns objectius clars en l'alfabetització digital que plantegi recursos, estratègies i eines veritablement eficaces en l'aprenentatge.

En el capítol 6, «Llocs d'aprenentatge», d'Aurelio Castro i Sandra Soler, s'exposa la diversitat d'espais en què hi ha experiències que es mouen entre l'àmbit familiar, l'escolarització, la universitat i altres escenaris envoltats d'amics i coneguts. El text es fa ressò de la configuració d'ecologies d'aprenentatge on es difuminen les fronteres entre l'oci i l'acadèmic i en què es presta atenció a la cura d'un mateix.

El capítol 7, amb el títol «Aportacions des de l'encreuament entre les inquietuds del professorat i les expectatives de l'alumnat» i escrit per Fernando Hernández i Cristina Lasa, té per objectiu posar en relació les argumentacions i les inquietuds de docents i estudiants. La investigació va fer palesa la importància de generar un canvi en les relacions pedagògiques per teixir vincles de comunicació i reconeixement mutu. El text convida a pensar-se en companyia, de forma que docents i estudiants es reconeguin parant esment a l'esdevenir del que necessitem ensenyar i aprendre.

En capítol 8, «Com afecta l'avaluació les maneres d'aprendre dels estudiants?», Fernando Hernández i Elisabeth Pérez conceben la relació pedagògica com un element crucial per plantejar el sentit de l'avaluació. El text entén l'avaluació com un esdeveniment que posa en marxa pensaments al voltant dels llocs inicials dels estudiants i que para atenció als seus desplaçaments, promovent, així, experiències d'un aprenentatge encarnat. El capítol presenta dos exemples que parlen d'experiències d'avaluació per mitjà d'elements multimodals i en les quals els estudiants han de prendre decisions i proposar maneres de comunicar els seus trànsits d'aprenentatge.

Finalment, en el capítol 9, «Contribucions del projecte TRAY-AP a la millora de la docència universitària», José Miguel Correa i Mar Sureda ordenen el que el projecte ha aportat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge a partir dels nostres diàlegs amb l'alumnat i convida a replantejar-ne el sentit de la manera més reflexiva i compromesa amb el que és social i amb un projecte de vida en comú. Aquest capítol inclou un

epígraf final en què es posen en relació: 1) enfocaments pedagògics; 2) canvi de rol de l'alumnat; 3) noves dimensions d'avaluació; 4) canvis requerits per al professorat; i 5) canvis requerits per a la universitat.

Aquestes consideracions i les que es presenten en la resta dels capítols configuren una invitació a imaginar una docència que posi fi a les mirades neoliberals sobre estudiants, docents i currículums, a favor d'un apropament a la diversitat de les maneres d'aprendre dels estudiants que millorin les condicions i els recursos amb què el professorat emprèn la tasca que té encomanada.

## 1.6. Referències

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Sense.
- Atkinson, D. (2017). Without criteria: art and learning and the adventure of pedagogy. *The International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 141-152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Biwer, F., Oude Egbrink, M. G. A., Aalten, P. i De Bruin, A. B. H. (2020). Fostering Effective Learning Strategies in Higher Education – A Mixed-Methods Study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9, 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Deligny, F. (2008). *Ouvres. L'Arachnéen*.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gutiérrez, K. i Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>
- Hernández-Hernández, F. i Correa Gorospe, J. M. (coord.) (2024). *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. i Onsès Segarra, J. (coord.). *Aprender en la Universidad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo*. Morata.

- Jornet, A. i Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Nasir, N., Lee, C. D., Pea, R. i McKinney de Royston, M. (2021) Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. *Educational Researcher*, 50(8), 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- Potter, J. (2017). Framing the terms and conditions of digital life: new ways to view «known» practices and digital/media literacy. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 387-389. <https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1397019>

## 2. SER ESTUDIANT UNIVERSITARI: MÉS ENLLÀ D'UNA CATEGORIA SOCIOLÒGICA I UNA REFERÈNCIA ADMINISTRATIVA

- › **Fernando Herraiz-García**
- › **Alaitz Sasiain**
- › **Eider Chaves**

### 2.1. Introducció

Una de les finalitats de la investigació de TRAY-AP va ser comprendre com aprenen els estudiants universitaris. Per això, comencem assenyalant els nostres prejudicis, alhora que anotant el que deien les investigacions sobre qui són els joves i com aprenen actualment.

També ens apropem a la forma com l'ètica relacional-performativa es podia encarnar en la investigació per tal de generar maneres d'indagar que no cosifiquin ni predeterminin els joves. Va ser llavors quan ens vam adonar que l'experiència d'investigar afectava les nostres posicions com a investigadors i docents. Des d'una ètica relacional-performativa, en aquest capítol es dialoga amb una sèrie d'experiències docents que parteixen de la pregunta: «Com aprens?», formulada a l'inici del curs en algunes assignatures.

### 2.2. De la necessitat de posar en joc una ètica relacional performativa

Com a professors i investigadors, fa temps que llegim i sentim que ha canviat la manera com els estudiants aprenen. Aquestes opinions assenyalen distàncies entre les formes d'aprendre que vam viure quan nosaltres érem estudiants i les formes d'aprenentatge dels joves que assisteixen a les nostres aules.

Conscients d'aquest context canviant, cada inici de curs hem de fer front al repte de treballar amb nous estudiants i tornar a pensar d'altres maneres les matèries que impartim. Les nostres expectatives es-

tan plenes d'experiències passades, d'idees que impregnen els nostres pensaments i de discursos que col·loquen els joves en llocs determinats. El desafiament de treballar amb joves universitaris en les assignatures sempre és una tasca que encarem des de la motivació, la incertesa i, és clar, també des del compromís expectant davant el nou que encara està per passar, malgrat la fixació estàtica dels plans docents.

D'altra banda, percebem els joves carregats d'expectatives i, en major i menor grau, compromesos amb allò que els proposem en els nostres cursos. Ells també arriben amb idees preconcebudes que vehiculen fortaleeses i temors i que es mobilitzen entre il·lusions i frustracions. Tot això genera situacions d'incertesa que fan que, pedagògicament, al començament dels cursos, el més habitual sigui que siguem perfectes desconeguts i desconexors de l'alumnat.

### 2.3. Sobre allò que ens porta a apropar-nos a l'acte d'aprendre de l'alumnat

Som conscients que, en les relacions pedagògiques, les distàncies entre docents i discents poden ser cada vegada més grans. Tot i això, fem front a aquesta diferència amb la voluntat d'establir un marc de relació que col·lectivitzi els sabers a través de les dinàmiques singulars i pròpies dels grups amb què treballem. Amb aquesta finalitat, considerem primordial començar a apartar els preconceptes que tenim dels estudiants i a conèixer millor els seus trànsits viscuts i els seus presents expectants, les seves maneres de conèixer les realitats que habiten i les formes de moure's en contextos digitals.

Per això, intentem posar en joc una ètica relacional-performativa (Guillemin i Gillam, 2004) a l'aula de la mateixa forma que ho vam fer durant tota la investigació de TRAY-AP. Això fa que, per a nosaltres, sigui cabdal comprendre les accions que dinamitzem com a processos que connecten la reflexivitat i l'ètica. Treballar en aquesta línia es va convertir en una invitació al pensament crític i reflexiu dels qui entràvem en el joc d'aprendre, més enllà de les metodologies i les evidències que emergien, de les estratègies docents i dels resultats d'aprenentatge.

Guillemín i Gillam (2004) entenen la *reflexivitat* com un tot dins la investigació, més enllà dels coneixements que es puguin generar. Nosaltres creiem que podem dur aquesta noció també a l'àmbit de la docència, tot compronent la reflexivitat com una cosa que engloba tot allò que potencialment pot arribar a traspassar els límits epistemològics de la pràctica docent. L'espai de l'aula esdevé, així, un lloc per pensar sobre consideracions que fonen responsabilitats d'estudiants i docents. En aquest sentit, concebem l'aula com un espai relacional basat en la confiança mútua que, com passa en la recerca etnogràfica (Von Unger *et al.*, 2016), promou reflexions ètiques al voltant de l'acció i els espais que es col·lectivitzen.

En el cas de TRAY-AP, lligar la reflexivitat amb l'ètica va comportar comprendre el seu caràcter performatiu (Edwards i Kirkham, 2014) com una acció que uneix col·laboracions entre docents-investigadors i estudiants-col·laboradors, evidenciant, així, aspectes rellevants de les seves vides dins i fora de la investigació. Igual com va ocórrer en les reunions de la investigació, l'aula també es converteix en un espai on es negocien els processos desenvolupats performativament a fi de configurar un coneixement cooperatiu (Room, 2020). Tot això afavoreix la presa de consciència de les maneres d'aprendre, de les potencialitats dels uns i dels altres, de les febleses que se circumscriuen en l'acció, i de les dificultats que fan que l'actuació docent resulti precària.

Assumim que portar la reflexivitat a l'aula, en el sentit plantejat per Guillemín i Gillam (2004), implica comprendre els processos pedagògics com un tot, més enllà dels aspectes epistèmics de la pràctica docent. Un tot que, enredat, estimula un procés de reflexió i col·laboració, fluint performativament en activitats basades en l'acció pràctica i la declaració activa entre docents i estudiants. Això es vincula a la noció d'Edwards i Kirkham (2014) de ètica performativa en la recerca en què es creuen, ho reiterem, l'acció pràctica i la declaració activa. Una definició que,ensem, també es pot aplicar a les relacions pedagògiques, i és que, tal com argumenten Edwards *et al.* (2015), «el desenvolupament de la capacitat ètica sorgeix a través de la interacció dels agents socials en una conversa ètica i basada en valors» (p. 253) que es projecta, en el nostre cas, des d'una acció cocreativa i dialògica a l'aula.

## 2.4. Ètica relacional a l'aula

La voluntat de prescindir de les percepcions prèvies que poguéssim tenir de l'alumnat ens va fer incloure el projecte TRAY-AP a les nostres aules. Això ens va portar, el primer dia de classe, a formular les preguntes següents: «Com aprens?», «què t'interessa?» i «què t'amoïna?».

La idea era debatre les aportacions individuals en grup per, després, al Campus Virtual de cada assignatura, plantejar una resposta individual i reflexiva als temes plantejats. Vam pensar que era una bona manera d'afavorir sentits pedagògics que poden confluïr en una ètica relacional en la docència i, així, enderrocar alguns referents instal·lats en els nostres imaginaris relatius al que és un estudiant i al que esperem que sigui la seva disposició a aprendre. Les respostes ens van donar les primeres pistes en referència a qui eren els estudiants amb els quals treballaríem en el decurs d'aquell semestre.

Iniciar així l'assignatura de Visualitats Contemporànies va afavorir una ètica relacional que es va plasmar en pensaments i accions col·lectives en què tothom es va veure interpel·lat. En aquesta assignatura situem el focus al voltant dels discursos associats als dispositius d'intel·ligència artificial com a dispositiu visual i textual imperant en la nostra societat. Aleshores, al ChatGPT s'hi unia Dall-e com a generadors de continguts més emprats pels joves universitaris. Un cert sector del professorat estava preocupat pels usos que en poguessin fer els estudiants; altres, en canvi, vèiem una oportunitat per continuar aprenent. Des dels llocs per on transitem, el presumpte problema ètic del plagi parlava de les relacions pedagògiques basades en la vigilància docent i la culpabilitat discent; en aquest cas, vinculada a una tradició transmissora del coneixement, que té poc a veure amb el desenvolupament d'una ètica relacional.

Un altre exemple de docència en aquesta línia es va donar a l'assignatura d'Educació en les Arts i la Cultura Visual, del grau d'Educació Primària (UPV). La docent va convidar els estudiants a reflexionar-hi amb l'objectiu d'iniciar un projecte proper a l'autoetnografia (Ellis *et al.*, 2022). Aquesta activitat va permetre transitar per processos que connectaven la reflexivitat i l'ètica en crear-se vincles crítics i reflexius que col·lectivitzaven accions i activaven pensaments sobre el seu «ser es-

tudiant». Per exemple, a través de la pregunta: «Com aprens?» es van compartir sabers que van englobar les trajectòries prèvies, les ecologies d'aprenentatge i les maneres d'aprendre, fins i tot, fora de la universitat. L'activitat titulada «Emportar-se a passejar el paisatge» instava els estudiants a recollir experiències mitjançant procediments artístics, portant-les d'un lloc a un altre. Per a això, es van seguir processos diversos com, per exemple, decidir què i com fer, es van elaborar llistats d'enunciats, es van enumerar paraules i conceptes, es va prendre qual-sevol mena de registres, es van recopilar imatges i textos, etc. Aquesta proposta va activar moviments que, mitjançant mètodes visuals i artístics, transportaven experiències d'aprenentatge d'un lloc a un altre, compartint-les i conversant al respecte. Així, els estudiants van evidenciar com treballaven i com reflexionaven, alhora que ho compartien a través de processos creatius.

## 2.5. Del que vam conversar amb els estudiants a l'aula

Per a nosaltres, conversar entorn de les nostres maneres d'aprendre i sobre allò que ens interessava i amoïnava va ser clau per poder fluir tot connectant la reflexivitat amb l'ètica. Va ser així com aquells prejudicis docents inicials es van creuar amb les idees prèvies dels estudiants. A través de l'acció pràctica, activa, cocreativa i dialògica parlem d'interessos, preocupacions, expectatives i desitjos, seus i nostres. L'espai de confiança i compromís de l'aula va donar peu a poder abordar, per exemple, la preocupació per la salut mental:

*Les meves preocupacions són els temes... com el futur, sobretot el més proper. Aquestes preocupacions sorgeixen per problemes i complicacions de salut, tant físiques comamentals. L'autoexigència i l'exigència de tercers cap a mi són ara un problema més gran que alimenta les preocupacions. (Estudiant 1 del curs de Visualitats Contemporànies del grau de Belles Arts, 2023-2024)*

Només en un espai conversacional de respecte i confiança i basat en l'ètica relacional es podrien abordar temes tan complexos com el de la salut mental. Allò que tradicionalment es guardava a l'esfera del que és privat va emergir a l'espai públic de l'aula, per conversar-ho, pensar-ho i situar-ho.

En aquests espais de conversa, determinats imaginaris instal·lats en la societat sobre alguns joves, titllant-los d'irresponsables i de poc compromesos, quedaven en entredit en compartir els problemes de salut que es deriven, en aquest cas, de l'autoexigència en una universitat basada en competències i capacitats. Sobre aquesta qüestió, una alumna va comentar:

*Moltes vegades em preocupa no ser suficient a nivell acadèmic a causa del meu trastorn (TDAH). Moltes vegades em preocupa no poder arribar al mateix nivell que els meus companys, encara que el meu trastorn realment no sigui un impediment. (Estudiant 2 de Visualitats Contemporànies del grau de Belles Arts curs, 2023-2024)*

A banda de donar compte d'un trastorn que pugui ser diagnosticat, l'estudiant 2 conversa sobre la seva preocupació per no poder adquirir determinats aprenentatges. Cosa que remet al joc de mirades que es donen en les relacions pedagògiques. Com mirem i com percebem que som mirats són accions que intervenen en els trànsits que vivim a la vida de l'aula, alhora que ens mobilitza, dins d'un aprendre compromès amb allò que és col·lectiu. Tant és així que, de vegades, les obligacions i les autoexigències ultrapassen el fet de ser estudiant, que acaba vivint experiències d'angoixa i de por al fracàs acadèmic.

La inquietud que percebíem ens va empènyer a plantejar, dins el context de formació del grau d'Educació Primària a la Universitat del País Basc, una activitat titulada «Cos Limitat», que mobilitzava el grup a partir de la pregunta: «Què és el que et desborda?». L'alumnat va mostrar les seves preocupacions, pors i tensions a través de narracions visuals (en format fotogràfic i audiovisual), en què van aflorar qüestions vinculades als ritmes accelerats imposats per la universitat, la dificultat de gestionar els temps, la manca d'espai, la concentració dispersa que genera la multitasca en un ésser saturat, etc. De nou va emergir com a problema una xarxa d'exigències relacionals basades en percepcions dels uns i dels altres que afecten el fet de ser estudiant en les seves ecologies d'aprenentatge dins i fora de la universitat.

## 2.6. Com a tancament

Volem concloure aquest text ressaltant la importància d'una ètica en la investigació i en les activitats que vivim amb els nostres estudiants. Les relacions d'ensenyament i aprenentatge s'inscriuen dins un joc relacional que ens afecta a tots de maneres diverses. És en aquesta diversitat afectiva on està el que és rellevant d'aquelles configuracions que mirem de col·lectivitzar a l'aula. Ser docent i ser estudiant implica estar alerta davant allò que es converteix en un estar sent en moviment relacional permanent. No en va, pensem, amb Barad (2012), que:

L'ètica és una qüestió d'importar, de tenir en compte les complexes materialitzacions de què som part, incloses noves configuracions, noves subjectivitats, noves possibilitats. Fins i tot les parts més petites importen. La responsabilitat, doncs, és una qüestió de capacitat per donar-hi resposta. D'escolta per a la resposta de l'altre i l'obligació de ser receptiu envers l'altre, el qual no està separat del tot del que anomenem el jo. Aquesta manera de pensar l'ontologia, l'epistemologia i l'ètica juntes fa que el món sigui sempre una qüestió ètica. (p. 69)<sup>2</sup>

Des d'una ètica relacional, *ser docent* i *ser estudiant* implica viure submergits en actuacions relacionals basades en allò que es torna rellevant de nosaltres, en aquells instants en què compartim el nostre estar al món. I és que, com argumenta bell hooks (2021), «compartir relats personals, connectant alhora aquest coneixement amb la informació acadèmica, realment millora la nostra capacitat de conèixer» (p. 170).

Afrontar l'ensenyament i l'aprenentatge en aquesta línia ens permet connectar la reflexivitat amb l'ètica tot creant marges de confiança i responsabilitat que transformen i mobilitzen el fet de ser alumne i docent. Pensem que «no es tracta només de nosaltres, aïlladament; en l'afecte mai no estem sols. Això és així perquè els afectes, segons la definició de Spinoza, són fonamentalment maneres de connectar, amb altres i amb altres situacions» (Zournazi i Massumi, 2015, p. 25), en què «l'afecte constitueix un mitjà que necessita un altre mitjà» (Bal, 2016, p. 232) per continuar aprenent.

2. Traducció pròpia.

En el nostre cas, des de l'ètica relacional i les seves afeccions vam aprendre a pensar sobre experiències de compromís i autoexigència dels estudiants que estan vinculades al malestar i al desbordament. Tenir-ho en compte va fer que la nostra manera de pensar i imaginar la vida dels joves universitaris canviés a la mateixa velocitat en què les assignatures es transformaven en espais per conversar i dialogar sota una ètica relacional i performativa.

## 2.7. Referències

- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Akal.
- Barad, K. (2012). Interview with Karen Barad. Dins: R. Dolphijn i I. van der Tuin (ed.). *New Materialism: Interviews & Cartographies* (pp. 48-70). Open Humanities Press.
- Edwards, M. i Kirkham, N. (2014). Situating «Giving voice to values»: A metatheoretical evaluation of a new approach to business ethics. *Journal of Business Ethics*, 121(3), 477-495. <https://10.1007/s10551-013-1738-7>
- Edwards, M., Webb, D., Chappell, S., Kirkham, N. i Gentile, M. (2015). Voicing Possibilities: A performative approach to the theory and practice of ethics in a globalized world. Dins: D. Palmer (ed.). *Handbook of Research on Business Ethics and Corporate Responsibilities* (p. 249-275). Business Science Reference.
- Ellis, C., Adams, T. E. i Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), art. 10.
- Guillemin, M. i Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and «Ethically Important Moments». *Research Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280, Sega. <https://10.1177/1077800403262360>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir; la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Romm R. A., N. (2020). Reflections on a Post-Qualitative Inquiry With Children/Young People: Exploring and Furthering a Performative Research Ethics. *Forum: Qualitative Social Research FQS*, 21(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>
- Von Unger, H., Dilger, H. i Schönhuth, M. (2016). Ethics Reviews in the Social and Cultural Sciences? A Sociological and Anthropological Con-

tribution to the Debate. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), art. 20, 1-12. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603203>

Zournazi, M. i Massumi, B. (2015). Navegar movimiento: Conversaciones de Mary Zournazi con Brian Massumi. Dins: I. Rozas i Q. Pujol (ed.). *Ejercicios de ocupación Afectos, vida y trabajo. Colección danza y pensamiento* (p. 21-56). Polígrafa.

### 3. LA IMPORTÀNCIA DE TENIR EN COMPTE LES CONCEPCIONS SOBRE L'ACTE D'APRENDRE DE L'ALUMNAT

- › **Laura Malinverni**
- › **Sílvia de Riba Mayoral**
- › **Regina Guerra**

#### 3.1. Introducció sobre les trajectòries d'aprenentatge

Dels anys com a estudiant universitari, queda marcat aquell primer dia de classe i el sentiment incert sobre les coses que es viuran en aquest lloc, el vincle generat amb els companys de classe, les hores a la biblioteca i al bar, les converses de tornada a casa i tot allò que succeeix per estar a la universitat, però que alhora excedeix els seus murs... Molts d'aquests afectes tenen poc a veure amb els continguts que el professorat imparteix o porta a l'aula i, així i tot, són significatius en les nostres trajectòries d'aprenentatge.

El contingut que el currículum d'una assignatura marca com a matèria que ha de donar el professorat i assimilar l'alumnat està lluny de ser l'únic que s'aprèn a la universitat. Per això, ens apropem a les trajectòries d'aprenentatge de les persones col·laboradores de la recerca entenent que l'*acte d'aprendre*, tal com Atkinson (2012) concep aquest terme, implica un salt en allò que pot tenir lloc. Es tracta d'un esdeveniment relacionat amb un enrenou, una ruptura, una punció de les formes d'entendre o d'actuar amb el potencial de precipitar l'aprenentatge real.

Partint d'aquestes dues consideracions, aquest capítol introdueix les concepcions que l'alumnat universitari té sobre el seu aprenentatge. Unes concepcions que els 50 col·laboradors van revelar i mobilitzar durant la recerca i que tenen una implicació en el disseny i la pràctica docent. Amb això, no ens interessa fer un plantejament que quedi en un pla teòric, sinó que busquem donar una dimensió pràctica a allò que esdevé de TRAY-AP, des de la convicció que aquesta experiència indagadora pot afectar la nostra vida a l'aula. Així doncs, recollim una qüestió clau que va emergir durant la majoria de les trobades: l'alumnat mai

no s'havia qüestionat el procés d'aprenentatge o reflexionat sobre les maneres d'aprendre. Des de les institucions educatives, ningú abans no els havia plantejat la qüestió: «Com aprens?».

En aquest capítol, examinem, primer, algunes de les perspectives sobre l'aprenentatge que van emergir a les trobades amb l'alumnat. En un segon moment, presentem algunes implicacions que aquestes visions poden tenir en la pràctica docent.

### 3.2. Visió general de les concepcions sobre el fet d'aprendre

Si bé gran part de l'alumnat col·laborador d'aquest estudi es creuava per primera vegada amb la pregunta sobre com entenia el procés d'aprendre, al llarg de les quatre trobades que vam tenir es va anar expandint l'espai perquè hi pensessin. En aquest procés es va fer evident com, en el decurs de les diferents trobades, les seves concepcions es van anar transformant, matisant i fent més complexes. En els seus relats, moltes de les persones col·laboradores van traçar recorreguts que es movien des de nocions que simplifiquen el fet d'aprendre com a adquisició d'informació cap a visions més complexes que ressonen en perspectives contemporànies sobre l'acte d'aprendre. Tal com assenyalen en un altre lloc (Gutiérrez-Cabello Barragán *et al.*, 2024), les seves concepcions, lluny de ser estàtiques, es van moure en l'espai i el temps de les converses. No obstant això, d'aquests diàlegs va aflorar un seguit de maneres de concebre l'aprenentatge que es repetien entre l'alumnat.

Per començar, van ser diverses persones les que ens van recordar que *s'aprèn dins i fora de la universitat*. Això implica reconèixer que les institucions educatives no són l'únic lloc al qual pertany el fet d'aprendre, sinó que té lloc en l'interstici entre aquestes i el món.

Moltes de les persones col·laboradores van reiterar que *s'aprèn quan pots aplicar allò que s'ha après*. Quan, com deia Lisa, estudiant d'Arquitectura, el que s'estudia ho aconsegueixes veure en el «món exterior» i el que s'ha après continua estant present en la teva vida. En paraules de l'Eneko, estudiant del grau de Filosofia:

*Sí que sempre intento aplicar-ho molt en la meva vida diària, a l'hora d'un pla de vida, una manera d'actuar en general. Sí que intento, les meves opinions i maneres de pensar filosòfiques, aplicar-me-les.*

Això coincideix amb el que una part dels estudiants ens comentava i és que *s'aprèn quan allò que s'aprèn es connecta amb la vida*. Amb el que ens importa o que tal vegada no ens interessava i ara sí.

Per això, algunes persones ens recordaven que *s'aprèn quan canvies de punt de vista*. Quan el món, potser de sobte o amb el temps, adquireix altres dimensions i les perspectives sobre el fet d'aprendre es multipliquen. La Sabrina, estudiant de Biologia, ho expressava així:

*I aquí és quan m'adono que, aplicat a les situacions que passen a la nostra vida, ho pots veure des d'una perspectiva que és diferent de la de molta gent.*

Tal com van enunciar diverses de les persones col·laboradores, l'acte d'aprendre s'esdevé en relació. En altres paraules, *s'aprèn relacionament*: amb altres persones, amb altres objectes, amb situacions que et posen en relació amb el món. Com mostrava la Miren, estudiant d'Educació Infantil:

*Al final, és clar, veig que afecten molt les meves relacions en el que aprenc. Crec que aprenc força coses dels altres o que m'aporten molt, també.*

Amb el que la major part de l'alumnat estava d'acord era amb el fet que *s'aprèn fent*. Per exemple, l'Anna, estudiant de Medicina, reflexionava al respecte:

*El que aprens a l'escola o a la universitat és teòric. No és una educació aplicada i crec que és un error. Seria molt més útil. Les coses de la carrera que m'han quedat són les pràctiques. Ensenyar Medicina de manera aplicada, amb casos pràctics, seria molt més útil i se n'aprendria més. I a l'escola igual..., si es complementés la teoria amb la pràctica [per a ella, si es donés una dimensió del coneixement més situada], la gent tindria més interès i hi hauria resultats més bons.*

Això ens porta a parlar d'una cosa que molts estudiants ens van recordar: *s'aprèn quan entens el sentit del que escoltes o estudies*. En paraules de la Irene, estudiant de Treball Social:

*Jo crec que adonar-se'n al final sí que és aprendre, perquè potser és una cosa que sempre ha estat, potser sempre has pensat en això, però potser no hi has pensat d'aquesta manera.*

Va ser significatiu que una part de l'alumnat mostrés que, per bé que el sistema educatiu els empenyia al camí contrari, al final *s'aprèn des del desig* i, amb això, també *des del plaer*. Des de la pell de gallina, com deia el Joel, estudiant d'Enginyeria i Telecomunicacions. O des de l'alegria, com mostrava la Irene, estudiant de Ciències Polítiques. *S'aprèn*, doncs, *quan alguna cosa t'afecta*.

Per aquesta raó, és important desaprendre l'acció d'aprendre des del càstig i l'obligació justament per entendre que *s'aprèn a través de l'equivocació*. Tal com enuncia el Lluís, estudiant de Geologia i Belles Arts, és fonamental que s'habilitin espais segurs on un es permeti equivocar-se. Espais que també tinguin en consideració que, tot i l'acceleració del món actual, *s'aprèn amb el temps*. Citant el mateix alumne:

*Has de deixar que les coses s'assentin, perquè, si no deixes que s'assentin, a la propera que vingui, com que allò no està litificat, s'erosiona i se'n va.*

O, com deia el Leo, estudiant de Direcció d'Orquestra:

*T'adones que has après quan passa el temps, no estàs a la teva disciplina, hi tornes i les coses venen.*

Així doncs, *quan incorpores el coneixement*.

### **3.3. Implicacions per a la pràctica docent: convidar a la reflexió sobre les seves concepcions com a estratègia docent**

Les concepcions de l'alumnat ofereixen un punt de partida per poder pensar estratègies docents que tinguin en compte les maneres com els joves conceptualitzen el fet d'aprendre. En qualsevol cas, el que resulta més cridaner és que moltes de les persones col·laboradores van reconèixer que la investigació els va permetre tenir, per primer cop, un espai per reflexionar sobre què significava aprendre al llarg de les seves vides. Va ser en el moment en què l'alumnat va començar a reflexionar sobre la seva acció d'aprendre quan les seves concepcions es van complexitzar

i van entrar en ressonància amb models que abastaven el caràcter social, situat, afectiu, cultural i polític que amaga el fet d'aprendre (Nasir *et al.*, 2020).

Remarcant allò que és fonamental de la intersubjectivitat i de les relacions en el fet d'aprendre; descrivint un aprenentatge que sobrepassa allò que és cognitiu i se situa en allò que és experiencial i afectiu; un aprenentatge que afecta el subjecte, i el fet de sentir-se afectat el porta a transformar la mirada sobre si ell mateix, els altres i el món (Atkinson, 2011).

En aquest sentit, la investigació va fer possible generar moviments que reformulen les concepcions de l'acte d'aprendre de les persones col·laboradores més enllà del que és obvi, tot permetent-los qüestionar el seu saber i interrogar-se sobre alguna cosa que sempre han viscut, però sobre la qual mai no han reflexionat.

Al capdavant, cada estudiant ingressa a l'aula amb creences, actituds i idees preexistents sobre el que implica aprendre. Aquestes concepcions poden influir en la forma com participen en el procés d'aprenentatge i en allò que esperen, accepten o rebutgen de l'experiència universitària. Amb tot, en molts casos, en les seves experiències d'aprenentatge van faltar espais i temps per aturar-se i reflexionar sobre què vol dir aprendre per a elles i ells i com han construït aquestes visions.

En aquest marc, considerem que *obrir espais de reflexió, indagació i narració sobre aprendre* pot representar una acció docent necessària per a la pràctica a l'aula, ja que reconèixer i abordar les concepcions de l'alumnat ens pot oferir pistes per pensar les nostres pràctiques pedagògiques. Com a docents, això implica *generar situacions que facin possible destinar un temps a pensar en el fet d'aprendre*. D'aquí que sigui interessant abordar diferents estratègies.

En el nostre estudi, vam demanar a l'alumnat que fes una representació visual de la seva trajectòria d'aprenentatge des de la primera infància fins avui i un diari dels aprenentatges quotidians. Aquestes estratègies van facilitar el procés de reflexió des del viscut i van permetre obrir el diàleg i la reflexió sobre l'acte d'aprendre.

També altres *recursos visuals, narratius i creatius poden ajudar en aquest procés de reflexió i posada en comú*. Per exemple, fer un dibuix del que vol dir aprendre per a cada persona; portar un objecte que representi l'acte d'aprendre o identificar les seves idees sobre com aprenen, entre altres. Tot plegat pot fer que la vivència a les aules de la universitat traspassi la preocupació institucional pels continguts i, així, catapulti l'aprendre a aprendre, generant experiències significatives per a l'alumnat i el professorat.

### 3.4. Referències

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning Pedagogies Against the State*. Sense.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18.
- Gutiérrez-Cabello Barragán, A., Malinverni, L. i De Riba Mayoral, S. (2024). Las concepciones de tres jóvenes universitarias sobre el aprender. Dins: Hernández-Hernández, F. i Correa Gorospe, J. M. (coord.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprenden en la universidad* (p. 105-118). Octaedro.
- Nasir, N. S., De Royston, M. M., Barron, B., Bell, P., Pea, R., Stevens, R. i Goldman, S. (2020). Learning pathways: How learning is culturally organized. Dins: *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (p. 195-211). Taylor & Francis.

## 4. LES ESTRATÈGIES D'APRENTATGE A LA UNIVERSITAT: TENIR EN COMPTE LA PERSPECTIVA DELS ESTUDIANTS

- › **Fernando Hernández-Hernández**
- › **Judit Onsès Segarra**
- › **Mar Sureda Perelló**

### 4.1. Parlem sobre les estratègies d'aprenentatge

*Hi ha moltíssima gent que pren apunts, els passa a net, els hi posa colors... Això és temps perdut. Si haguessin dedicat aquest temps a comprendre el que han escrit... Veig que aquesta tècnica basada en la idea que a cop de repetir alguna cosa m'entrarà... no pot ser. (Comentari d'un professor de Dret en un grup de discussió del projecte TRAY-AP)*

La queixa d'aquest professor està relacionada amb l'enfocament que els estudiants adopten per estudiar o fer una tasca d'aprenentatge i les estratègies que fan servir per dur-les a terme. I això ens porta a una primera aproximació a les estratègies d'aprenentatge, que podem considerar «una manera d'“aprendre a aprendre”, en què els estudiants busquen el sentit del que aprenen, desenvolupen les seves habilitats d'aprenentatge i exploren les seves possibilitats i limitacions» (Gonzalo *et al.*, 2020, p. 1).

Des d'aquest punt de partida, la finalitat d'aquest capítol és creuar el que diu la recerca sobre les estratègies d'aprenentatge amb la manera com els estudiants responen a les situacions i les demandes d'aprenentatge en un món canviant. Des d'aquesta relació, apareixen algunes aportacions per tenir en compte les estratègies que utilitzen els estudiants en el moment en què els docents organitzen les relacions entre ensenyament i aprenentatge.

## 4.2. El que diu la investigació sobre les estratègies d'aprenentatge a la universitat

Les estratègies es relacionen amb les maneres d'activar l'aprenentatge i de posar-lo en pràctica. Són les maneres de fer possible que l'aprenentatge tingui lloc. Sobre les estratègies s'ha fet molta investigació (Biwer *et al.*, 2020), sobretot per fonamentar i assenyalar les que són necessàries per cobrir els objectius que planteja la universitat. I és que, malgrat que no es digui de manera explícita, quan s'accedeix a l'educació superior, s'espera que els estudiants planifiquin i autoregulin el seu aprenentatge en un nou context, menys guiat que en l'educació secundària. En aquest entorn, l'ús d'estratègies d'aprenentatge eficaces durant l'estudi és clau per obtenir resultats d'aprenentatge positius a curt, mitjà i llarg termini, que repercuteixen en el rendiment acadèmic i en les qualificacions. Per això bona part de la recerca en aquest camp ja s'ha dedicat a proposar estratègies d'aprenentatge eficaces que fomentin la reflexió sobre les dificultats per aprendre i la millora de les habilitats metacognitives.

Per què els estudiants no utilitzen estratègies més eficaces? Com hem dit, quan l'alumnat arriba a la universitat, els professors esperen que siguin capaços d'autoregular el seu l'aprenentatge (Biwer *et al.*, 2020). Això implica saber planificar de manera autònoma l'estudi i les tasques que se'ls plantegen. Per respondre a aquesta expectativa, cal que emprin estratègies d'aprenentatge eficaces a fi que el que aprenen no s'oblidi quan es fa un examen o es lliura una tasca. És el que Donker *et al.* (2014) anomenen *aprenentatges a llarg termini* i que es relacionen amb les estratègies recollides a la taula 1.

**Taula 1.** Les 10 estratègies d'aprenentatge més utilitzades, ordenades en funció de la seva eficàcia per a l'aprenentatge a llarg termini (adaptat de Dunlosky *et al.*, 2013).

| Estratègia d'aprenentatge                | Descripció                                                                                                                    | Eficàcia per a l'aprenentatge a llarg termini |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Proves pràctiques (recuperació pràctica) | Recuperar activament informació de la memòria mitjançant proves pràctiques o fitxes (qüestionaris)                            | Alta                                          |
| Pràctica distribuïda                     | Espariar l'estudi en diverses sessions al llarg del temps i repassar el material estudiat anteriorment en sessions posteriors | Alta                                          |
| Interrogatori col·laboratiu              | Produir explicacions que responguin preguntes de «per què» sobre fets i conceptes després d'estudiar                          | Moderada                                      |

| Estratègia d'aprenentatge    | Descripció                                                                                                           | Eficàcia per a l'aprenentatge a llarg termini |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Autoexplicació               | Explicar com es relaciona la informació acabada d'aprendre amb els coneixements previs                               | Moderada                                      |
| Pràctiques intercalades      | Combinar l'estudi de materials o problemes d'aprenentatge diferents, però relacionats en una mateixa sessió d'estudi | Moderada                                      |
| Resums                       | Escriure els punts principals d'un text                                                                              | Baixa                                         |
| Imatges mentals              | Mentre s'estudia, crear una imatge mental del material d'aprenentatge                                                | Baixa                                         |
| Paraules clau mnemotècniques | En estudiar vocabulari o fets, crear una imatge mental per associar materials verbals                                | Baixa                                         |
| Rellegir                     | Rellegir el text després de la lectura inicial                                                                       | Baixa                                         |
| Ressaltar                    | Marcar la informació important ressaltant o subratllant el material d'aprenentatge mentre es llegeix                 | Baixa                                         |

Tanmateix, la majoria dels estudiants continuen optant per maneres d'estudiar que els van ser útils en l'educació secundària, com ara el que assenyalava el professor a l'inici del capítol. A conseqüència d'això, assenyalen Biwer *et al.* (2020), es produeix un desajust entre l'aprenentatge experimentat (el que els sembla que els funciona) i l'aprenentatge real (el que realment els funciona). El fet que no utilitzin les estratègies que permeten que allò que s'ha après «romangui» pot ser degut, com apunten Bjork *et al.* (2013), a la circumstància que es tracta de tasques «difícils» que requereixen més esforç en el moment inicial, però que beneficien els resultats de l'aprenentatge a llarg termini, així com la transferència a altres contextos. També pot passar que ningú no els hagi mostrat que hi ha altres estratègies amb què podrien aprendre amb sentit.

### 4.3. El que hem après en la investigació de TRAY-AP sobre les estratègies de l'alumnat

En un gir de guió, en la investigació de TRAY-AP, en lloc d'indicar quines estratègies són més necessàries des de la perspectiva de la investigació o del professorat, hem posat el focus en les que l'alumnat diu que utilitza amb més freqüència i eficàcia.

#### 4.3.1. Vincular allò que aprenen amb situacions reals

Una constant en gairebé tots els col·laboradors és que diuen que aprenen amb sentit quan vinculen el que estudien amb situacions reals, una qüestió que ja va aparèixer en el capítol anterior sobre les concepcions del fet d'aprendre. La Carlota, estudiant de Comunicació Audiovisual, valora la importància de connectar el que escolta del professor amb situacions pràctiques. S'entén per *pràctiques* aquelles circumstàncies en què una informació es converteix en acció, en saber aplicat.

*Hi ha coses així, més pràctiques, que ens han ensenyat a la uni que no les he après fins més tard, quan m'he vist obligada a fer-les, per feina o pel que sigui. (Carlota, estudiant del grau de Comunicació Audiovisual)*

Aquesta estratègia el que fa és anar més enllà d'una visió utilitària i funcional de l'aprenentatge, i col·loca l'estudiant en una posició d'activació, d'estar alerta per transferir la informació i els coneixements rebuts a l'hora de situar-los a la vida quotidiana.

#### 4.3.2. Expandir els modes de comprensió lectora

*No soc capaç que llegeixin de debò. No soc capaç que defineixin fonts d'informació adequades. (Professora del grau d'Economia i Empresa)*

La queixa d'aquesta professora reflecteix una preocupació generalitzada: la relació dels estudiants amb la lectura de textos acadèmics i les maneres com comprenen allò que es llegeix. Sobre aquest punt els col·laboradors van compartir les estratègies que despleguen per fer una lectura que els permeti anar més enllà de la informació rebuda i obrir-se a altres relacions.

La Nerea és estudiant d'Educació Social. Ella concep que la lectura no és desxifrar un text, sinó relacionar-se amb un missatge que algú ha escrit. Aquesta relació personalitzada amb el text li permet superar el bloqueig de «no entendre». Amb aquesta finalitat, posa en marxa una estratègia que implica interrogar-se sobre la seva relació amb el text i, a partir d'aquesta interrogació, detectar les dificultats per poder resoldre-les:

*Tu et llegeixes (sic) un text per a tu, per aprendre tu. I hi ha gent que, com que comença i és complex, diu: «No, no segueixo, perquè és clar, com que no ho entendré...». Però, la cosa és que el que cal fer quan no entens un text, és llegir-lo i buscar per què no ho entens? Doncs busques, hi reflexiones, tornes a llegir-lo, mires l'autor, què està dient, busques un altre text..., això és el que jo faria.*

El Blai és un estudiant d'Econòmiques que fa servir una estratègia de lectura que té molt d'apropiació:

*Acostumo a llegir uns quants llibres seguits sobre un mateix tema i des de posicions oposades per no quedar-me amb una visió única i amb la informació d'un sol autor. Mentre llegeixo, marco les parts que em semblen interessants i que segurament hauré de rellegir. Després escric les reflexions que he anat traient de les lectures.*

La Irene, que estudia el doble grau d'Història i Ciències Polítiques, mostra una altra forma de desplegar la lectura vinculada a elements d'ancoratge i d'expressió:

*Em vaig adonar que, si jo només llegeixo un text i subratllo, no el memoritzava i no em sortien tan bé els exàmens. Necessitava fer resums actius i esquemes i explicar-l'hi a la meva mare. Quan passejàvem el gos, li explicava què havia estudiat.*

Aquests tres exemples posen de manifest com l'estratègia de lectura no es refereix a un procés de desxiframent d'un text, sinó a l'ús que se'n fa. Es tracta d'una manera de fer quelcom amb allò que es llegeix. No es tracta d'identificar per abocar aspectes del que s'ha llegit en un examen. La idea és apropiat-se del que s'ha llegit per establir noves relacions i plantejar noves preguntes.

#### **4.3.3. Jerarquitzar i completar la informació rebuda**

Prendre apunts és una de les accions que més promou l'ensenyament a la universitat. L'estudiant es converteix en un escriptor que recull el que diu el professor, ja que sap que el contingut d'aquests apunts és crucial per superar l'assignatura. Però els apunts, que poden esdevenir una estratègia d'aprenentatge, poden adoptar modalitats diferents, més enllà de la de reproduir amb fidelitat allò que el professorat ha presentat. Al

parer del Marc, estudiant de Física, els apunts només són un punt de partida, un territori que s'obre a l'exploració i que es complementa amb referències bibliogràfiques que van afegint capes a la informació recollida a l'aula.

*Prenc apunts d'una manera que intento que sigui el màxim de jerarquitzada, clara i veraç. Últimament, sempre intento que hi hagi bibliografia –en format digital, perquè, si no, potser de vegades és més difícil accedir-hi– i utilitzar-la. I, sobre la bibliografia, prendre apunts, perquè així es minimitza, com si diguéssim, l'error humà meu i del professor. [...] M'agrada molt que hi hagi una jerarquia en els apunts.*

Per al Marc i altres estudiants que van participar en TRAY-AP, els apunts s'impregnen de la seva autoria. Això els permet apropiari-se (fer-se seu) del que recullen del professor. Així es venç la passivitat de l'escolta i això els possibilita intervenir i ser agents actius de l'aprenentatge.

#### 4.3.4. **Aprendre de i amb els altres**

La recerca sobre estratègies d'aprenentatge ens mostra un individu aïllat que s'ha d'enfrontar a l'estudi amb un bagatge d'estratègies que no són per força les més adients per tenir èxit acadèmic. En tot cas, els col·laboradors de TRAY-AP consideren les relacions amb els altres com una de les seves estratègies clau per aprendre. L'Antònia, estudiant de grau de Psicologia, destaca el valor que té el contrast de parers i la integració d'altres punts de vista en el seu aprenentatge:

*Com ara aprenc és... interactuant amb les persones..., aprens... l'altre punt de vista. Com pensen, com actuen, com són..., perquè [m'ajuden a] veure les diferents maneres d'actuar o fins i tot els problemes.*

Una cosa semblant apunta el Carles, estudiant d'Enginyeria Informàtica, quan es refereix al valor dels treballs en grups com a possibilitadors de l'intercanvi i de l'escolta:

*Anàvem a la biblioteca una o dues hores, fèiem un examen a manera estudi; un sabia més d'una assignatura que de les altres i, si t'ho explica algú i hi estàs atent, et queda molt més que si t'ho expliquen d'una altra manera.*

Les observacions de l'Antònia i el Carles qüestionen el caràcter individual i el valor que es dona a les estratègies com a una cosa que els subjectes tenen o no tenen. En aquests exemples veiem que també hi ha el valor de l'experiència compartida, de la relació amb els altres i de reconèixer-se en les diferències.

#### 4.4. Per seguir amb la conversa

El que la recerca sembla indicar és que, sense una dimensió metacognitiva (és a dir, sense saber per què i quines estratègies d'aprenentatge són beneficioses per a l'aprenentatge a llarg termini), és probable que els estudiants segueixin utilitzant estratègies passives i ineficaces quan estudien. Per sortir d'aquest bucle, cal: *a)* prendre consciència sobre quines són les estratègies d'aprenentatge eficaces; *b)* fomentar la reflexió al voltant de les dificultats que es plantegen en utilitzar-les; i *c)* permetre que els estudiants es trobin amb la paradoxa de l'aprenentatge experimentat davant l'aprenentatge real, de manera que ser conscients d'aquest contrast els ajudi a millorar el coneixement metacognitiu i l'ús real d'estratègies eficaces durant l'estudi.

Aquest bucle també demana un canvi en les relacions entre ensenyament i aprenentatge. Un canvi que comença per considerar el bagatge que els alumnes porten a la universitat i per afavorir unes condicions en la docència que tinguin en compte com els estudiants aprenen i es relacionen amb les situacions d'aprenentatge que se'ls hi ofereixen.

#### 4.5. Referències

- Biwer, F., Oude Egbrink, M. G. A., Aalten, P. i De Bruin, A. B. H. (2020). Fostering Effective Learning Strategies in Higher Education – A Mixed-Methods Study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9, 186-203.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J. i Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C. i Van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on

- academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. i Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Gonzalo, M., León-del-Barco, B. i Mendo-Lázaro, S. (2020). Good Practices and Learning Strategies of Undergraduate University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 18-49. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061849>

## 5. SOBRE LES RELACIONS DELS ESTUDIANTS AMB LES TECNOLOGIES DIGITALS I VIRTUALS

- › **Laura Malinverni**
- › **Juana M. Sancho-Gil**

### 5.1. Introducció

Les noves generacions d'estudiants universitaris estan cada cop més vinculades amb les tecnologies digitals (TD). Les investigacions mostren un augment significatiu en l'activitat digital entre l'alumnat, i els telèfons mòbils són el dispositiu amb un protagonisme més clar a l'hora d'accedir a Internet (Sefton-Green, 2006). La pandèmia de la COVID-19 va intensificar encara més aquesta tendència. Si bé les investigacions reconeixen tant els beneficis com els inconvenients de les TD (Besolí *et al.*, 2018), sovint es passen per alt les veus dels joves.

Aquest capítol aborda aquesta bretxa incorporant-hi les experiències i les perspectives dels estudiants universitaris al voltant del seu ús de les TD. A partir de les trajectòries d'aprenentatge de 50 estudiants vinculats al projecte TRAY-AP, aquest capítol se centra en la forma com els col·laboradors en la investigació conceptualitzen, viuen i experimenten les TD en la seva vida diària.

Hem estructurat les seves aportacions a partir de tres eixos (experiències d'aprenentatge, relacions socials i salut mental). Tots tres estan fortament relacionats i són interdependents. Per a cada eix, proporcionem una breu descripció i destaquem les concepcions, experiències i reflexions dels col·laboradors. Aquestes aportacions tenen com a objectiu contribuir a repensar les pràctiques d'ensenyament universitàries en relació amb les TD, anant més enllà de les visions simplistes de les TD com a únicament beneficioses o perjudicials.

## 5.2. Tecnologies digitals i experiències d'aprenentatge

En les seves reflexions, els col·laboradors reconeixen la importància de les TD en les trajectòries d'aprenentatge, en la doble dimensió de facilitadores i obstaculitzadores. Sobre l'aprenentatge autodirigit, aprecien l'abundància de recursos en línia per aprendre sobre temes diversos. Les TD permeten explorar qüestions sense la necessitat del compromís que requereixen els entorns d'aprenentatge institucionals, circumstància que fomenta una sensació de flexibilitat i curiositat. També fan servir les TD com a recursos per personalitzar les seves experiències d'aprenentatge, aprofundint en àrees d'interès i accedint a una àmplia gamma de continguts més enllà del pla d'estudis acadèmic. La flexibilitat de les TD permet optimitzar els seus horaris d'aprenentatge, adaptant-los a les preferències i circumstàncies individuals. Molts concorden que les TD amplien les seves ecologies d'aprenentatge en facilitar la connectivitat amb altres realitats i enriquir els materials d'aprenentatge a través de contingut multimodal.

Tot i així, també reconeixen els desafiaments que plantegen les TD en promoure un aprenentatge que corre el risc de quedar-se en la capa més superficial, així com en el seu rol distractor. L'afluència constant d'informació i distraccions inherents al disseny persuasiu (Fogg, 2003) de les TD fa que molts considerin que poden impedir un aprenentatge profund, reduir la seva capacitat de retenir i donar sentit a la informació, i conduir a una atenció fragmentada i succinta. En aquest sentit, expressen la seva preocupació per la disminució de la capacitat de concentració i atenció, resultant de l'exposició constant a nous estímuls (Desmurget, 2020). També revelen la seva aprehensió pel potencial de les TD de socavar el pensament crític en fomentar la dependència d'opinions externes i els riscos vinculats a la creació de bombolles de filtre (*filter bubble*) (Pariser, 2015), atès que només s'escolta la gent que comparteix la seva opinió i que es produeix una simplificació excessiva de temes complexos. A més, l'abundància de contingut en línia dificulta que els estudiants distingeixin entre fonts fiables i dubtoses, cosa que entorpeix la seva capacitat per accedir a informació rigorosa i de qualitat de manera efectiva.

### 5.3. Tecnologies digitals i relacions socials

Un altre aspecte que els col·laboradors van assenyalar va ser com les TD influeixen en les seves relacions socials, tot destacant tant els aspectes positius com els nocius. Van explicar que utilitzen les TD per mantenir amistats i cuidar persones distants, cosa que subratlla el seu paper en el manteniment de connexions i la prestació de suport. Les TD també serveixen per trobar comunitats de persones amb idees afins, fomentar l'activisme i eixamplar els contextos socials més enllà de les fronteres locals.

Tanmateix, sorgeixen preocupacions sobre el rol de les TD en el fet de *superficialitzar* les relacions, distorsionar la comunicació i fomentar l'aïllament social. Expressen la seva preocupació per l'impacte de les TD en la profunditat i l'autenticitat de les connexions interpersonals, indicant com aplicacions com ara Tinder o WhatsApp poden trivialitzar les interaccions i facilitar una comunicació buida. Així mateix, admeten que la dependència excessiva de les TD pot conduir a l'individualisme i a l'alteració de les expectatives socials, ja que s'espera una presència constant en línia i respostes immediates.

### 5.4. Tecnologies digitals i salut mental

Una altra qüestió que va emergir va ser la relació entre les TD i la salut mental. La majoria va ressaltar l'impacte negatiu de les TD en el seu benestar mental. Tal com està evidenciant la investigació (Braghieri *et al.*, 2022), alguns van vincular explícitament l'ús excessiu de les TD amb un empitjorament de la seva salut mental, mentre que altres van assenyalar una correlació entre l'ús intensiu de dispositius digitals i el seu benestar emocional. També van manifestar la seva preocupació pel temps perdut amb les TD, en el sentit que substituïen moments valuosos de descans, desconnexió i reflexió per activitats de lleure passiu com són el desplaçament continu (*scrolling*) o el fet de veure compulsivament (*binge-watching*). Les seves estratègies per controlar aquesta addicció van des d'eliminar aplicacions, encara que alguns les reinstal·len repetidament, fins a desintoxicacions temporals.

## 5.5. Implicacions per a la docència a la universitat

Els col·laboradors reconeixen tant els beneficis com els inconvenients de les TD en les seves vides. Des del punt de vista dels estudis universitaris, aquestes polaritats i ambigüitats obren espais de reflexió rellevants sobre els desafiaments que plantegen les relacions dels joves amb les TD. De fet, evidenciem algunes oportunitats i espais de reflexió que s'obren a partir de les converses amb les persones participants en la investigació:

- *Cap a perspectives que descentren el que és humà per entendre les relacions amb les TD.* Els relats dels col·laboradors palesen la capacitat d'acció de les TD en la vida de l'alumnat, com modelen els seus hàbits, habilitats i contextos i les complexitats dels entrellaçaments d'entitats humanes i no humanes que posen en acció. En aquest sentit, des del prisma de la docència, pot resultar rellevant utilitzar les experiències i les reflexions de l'alumnat entorn de les relacions amb les TD com a punt de partida per qüestionar concepcions antropocèntriques i dualistes i per acostar-se a perspectives relacionals o posthumanistes (Braidotti, 2013). Aquests enfocaments, en descentrar el que és humà, permeten d'explorar els complexos entreteixits relacionals que es donen entre joves i TD. A parer de Braidotti, en les nostres societats, globalment vinculades i tecnològicament intervingudes, s'ha difuminat la distinció tradicional entre allò que és humà i els seus altres, deixant al descobert l'estructura no naturalista del que és humà. El moviment posthumanista desplaça la tradicional unitat humanística del subjecte i ens ajuda a donar sentit a les nostres identitats flexibles i múltiples. El pensament postantropocèntric, que abasta no només altres espècies, sinó també la sostenibilitat del nostre planeta en conjunt, dona lloc a la hibridació, tot esborrant les distincions categòriques entre el que és humà i altres espècies. El repte de la condició posthumana consisteix a aprofitar les oportunitats amb vista a una nova vinculació social i la construcció de comunitats, alhora que es persegueix la sostenibilitat i l'apoderament. Considerem que reflexionar amb l'alumnat al voltant d'aquests models ontoepistemològics a partir de les experiències situades de la capacitat d'acció (*agency*) de les TD en les seves vides pot constituir una oportunitat per fer possible altres mirades i altres maneres de comprendre i d'actuar en el món.

- *Cap a altres nocions de coneixement.* Les reflexions dels col·laboradors configuren altres formes de conceptualitzar el coneixement, l'aprenentatge i el saber. En aquest sentit, aprecien la varietat que ofereixen les TD en termes d'abundància de recursos, diversificació i possibilitat d'aprendre sense haver de comprometre's amb un camí específic. Aquestes característiques també tenen una contrapart en termes de riscos de dispersió i superficialitat. Tanmateix, obren espais per afrontar les maneres en què les TD i la universitat construeixen el coneixement. L'apreciació dels col·laboradors per «poder aprendre una mica de tot» a través de les TD reflecteix, parcialment, la manera com Baumann (2012) i Gergen (1997) parlen del *jo contemporani*. D'acord amb Gergen, la multiplicitat de models i maneres possibles de ser a què estem exposats en la contemporaneïtat contribueix a la proliferació de tots els «jos» que podríem arribar a ser, donant peu a desitjos i interessos de vegades incompatibles. Això genera un sentiment de no poder abastar mai tot el que cobegem, de no arribar mai a tot el que desitgem fer. Alhora, torna més complexos els processos de presa de decisions que podrien ser exclusives o limitadores, ja que poden anar de bracet de la renúncia d'alguns d'aquests «jos possibles». De la mateixa manera, Baumann (2012), parlant de la *identitat fluida*, remarca com, en la societat contemporània, és necessari construir una identitat flexible i versàtil que faci cara a les diferents mutacions que el subjecte ha d'enfrontar al llarg de la seva vida.

Aquestes aportacions, en el marc de l'acte de pensar les experiències i els sabers del jovent universitari, obren espais de debat al vincle que s'estableix entre carrera universitària, TD i construcció del coneixement. Alhora, posen en evidència com la versatilitat es configura com un valor central en el fet d'aprendre, una resposta fortament adaptativa i funcional a les condicions de l'entorn. Davant un panorama en què s'entremescla la necessitat social de versatilitat i el desig individual de fluïdesa, cal pensar fins a quin punt el coneixement que ofereix la universitat és capaç de manejar aquesta fluïdesa, multiplicitat i nomadisme.

- *Redefinir els objectius de l'alfabetització digital.* Per bé que els col·laboradors consideren que tenen uns coneixements sòlids en l'ús de les TD, també lluiten en relació amb problemes d'autoregulació i salut mental que s'hi associen. Això posa en relleu la necessitat d'adoptar enfocaments d'alfabetització digital que vagin més enllà de l'aprenentatge

tècnic. El debat sobre l'alfabetització digital no se situa en la decisió de si fer servir o no les TD dins l'aula, ni en la manera com s'ha d'utilitzar. S'enfoca, més aviat, a generar espais de diàleg tant per fer front a les seves preocupacions sobre com les TD els afecten com per reflexionar sobre de quina manera repercuteixen les TD en el benestar humà i no humà en una escala més àmplia. Això implica oferir recursos, estratègies i eines capaces de donar suport a l'alumnat en el cultiu d'habilitats i competències per superar reptes com ara el maneig de l'atenció, la capacitat de concentració i la distracció. D'altra banda, requereix descentrar la forma de pensar les TD per anar més enllà de l'impacte individual i poder navegar per les implicacions ecosocials i les relacions amb estructures de poder, privilegi i opressió.

- *Pensar la sobirania tecnològica dins l'aula.* Des de la investigació feta emergeix el fet que les veus i les preocupacions de la joventut siguin ignorades en el disseny de les TD. Aquesta qüestió, traslladada a l'aula, obre espais per a debats sobre els valors democràtics en el disseny i el desenvolupament tecnològic. Així doncs, s'han de pensar iniciatives d'alfabetització digital crítica capaces de formar els joves perquè aconseguixin que s'escolti la seva veu en el disseny i desenvolupament de les TD, fomentant un enfocament més inclusiu i participatiu.

En conclusió, les experiències dels estudiants amb les TD ofereixen un punt de partida per pensar les relacions entre les complexitats de la tecnologia contemporània i el rol de la universitat. Adoptar perspectives posthumanistes, repensar la noció de *coneixement* en l'àmbit universitari i ampliar els objectius de l'alfabetització digital pot ajudar responsables polítics, docents i investigadors a navegar per aquest panorama en evolució i a capacitar-se i capacitar els joves perquè es puguin relacionar de manera crítica i no subordinada amb les TD.

## 5.6. Referències

- Bauman, Z. (2012). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Besolí, G., Palomas, N. i Chamarro, A. (2018). *Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios*.

*Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport* Blanquerna, 36(1), 29-39.

Braghier, L., Levy, R. E. i Makarin, A. (2022). Social media and mental health. *American Economic Review*, 112(11), 3660-3693.

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Wiley.

Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.

Gergen, K. J. (1997). *El yo saturado*. Paidós.

Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.

Pariser, E. (2015). Fun facts from the new Facebook filter bubble study. *Medium*. <https://cutt.ly/Jw4fMbYl>

Sefton-Green, J. (2006). Youth, Technology, and Media Cultures. *Review of Research in Education*, 30(1), 279-306. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001279>

## 6. LLOCS D'APRENTATGE

- › Aurelio Castro
- › Sandra Soler

### 6.1. Introducció

No es viu ni s'aprèn en un espai neutre i buit, com si fos un full de paper en blanc. L'objectiu principal de TRAY-AP ha estat aprofundir en la comprensió i el coneixement sobre com aprenen els estudiants universitaris. Per això, a partir de les quatre trobades en què les col·laboradores del projecte elaboraven la seva trajectòria d'aprenentatge, hem indagat necessàriament en la pluralitat de contextos on cada estudiant reconeixia haver après, els quals no es limitaven a espais institucionals.

En aquest sentit, els llocs d'aprenentatge no funcionen com un mer contenidor per on discorre el fet d'aprendre, sinó com a indrets gairebé sempre entrellaçats entre si i amb un paper actiu en aquest procés. A més, la investigació de TRAY-AP es va dur a terme durant la pandèmia de COVID-19, de forma que les narratives i reflexions de les col·laboradores al voltant dels llocs d'aprenentatge també van estar marcades per una situació que va trastocar les maneres habituals d'habitar i transitar els espais.

En aquest capítol indiquem els principals entorns que van ser assenyalats com a significatius per les col·laboradores de TRAY-AP, tenint en compte que els seus aprenentatges acostumen a travessar, connectar i afectar diversos contextos i formes espaciotemporals. No es tracta, aleshores, de pensar-los com a compartiments estancs, atès que els estudiants solen fluir-hi en la seva quotidianitat.

Per més que pugui sorprendre, en un llibre orientat cap a l'ensenyament universitari, tot seguit donem compte de la rellevància que té en els joves l'entorn familiar i escolar, per un motiu doble. Els referents principals dels estudiants continuen estant dins la família, i encara més en un període com l'actual, en què l'emancipació dels joves es posterga més enllà de la finalització dels estudis universitaris. La re-

ferència a l'entorn escolar, en especial a la secundària, la destaquem perquè, com hem vist en el capítol 4, la major part de les estratègies d'aprenentatge s'afermen en aquesta etapa formativa.

## 6.2. La família

En les trajectòries d'aprenentatge dels diferents col·laboradors del projecte, la família se sol reconèixer com un lloc d'aprenentatge primordial. Els contextos familiars es vinculen lògicament com a aquells on s'ha començat a caminar o parlar, però també a escriure o llegir. En una gran majoria de les trajectòries, la família –incloent-hi els pares, i de vegades els germans i avis– constitueix una font permanent de suport i d'inspiració al llarg de la vida, i exerceix un paper fonamental en la presa de decisions rellevants com són l'elecció dels estudis que es faran (López-Dórame i Hernández-Arias, 2018).

La tria d'una carrera acadèmica i professional té un impacte directe en la qualitat de vida de les persones i, en conseqüència, en el benestar general. Per consegüent, la decisió de seleccionar una futura carrera universitària constitueix un acte determinant que influeix de forma significativa en els nivells de satisfacció i felicitat individual (Moniarou-Papaconstantinou, 2015). La presa d'una decisió de tal magnitud respecte a la trajectòria vital prèvia a la incorporació a l'àmbit universitari és un procés complex i desafiador, en què l'orientació i el suport familiar tenen un paper cabdal.

A edats més tardanes, dins la habitació pròpia sovint es conjuguen activitats diverses com ara l'esport, els videojocs o l'estudi. De vegades, el pas del llit a l'escriptori també defineix en certa manera el del lleure al treball, ja que seure a escriure davant l'ordinador ressona amb el seient de l'aula, en què el cos també agafa una postura més rígida per dur a terme un esforç. Al llit, però, tal com ens va explicar un estudiant, l'iPad entre les mans i la superfície tova del matalàs, sumats a l'esfera de privadesa, generen un embolcall immersiu i d'oci, encara que això no treu que s'hi pugui treballar. De fet, el lleure (comandat sovint per una pantalla) i el treball es barregen sense cessar en espais domèstics.

Al contrari d'aquesta tendència, un altre col·laborador ha adoptat com a estratègia d'aprenentatge discernir el que fa o deixa de fer en els quatre espais que més sovinteja: casa seva, la universitat, el gimnàs i la feina. Per exemple, assegura que el seu cap no li «permet» treballar a casa, on necessita relaxar-se:

*A la meua habitació tinc un escriptori, però el meu cervell diu: «Aquesta no és la teua zona de treball». És com si el meu cos s'alliberés i digués: «Aquí toca descansar».*

Per estudiar, sempre prefereix anar a una biblioteca, mentre que a la feina mira d'oblidar la seva agenda lectiva. En suma, posar límits espaciotemporals a les seves activitats l'ajuda a anar tirant durant la setmana.

### 6.3. L'escola i els trànsits

Durant les primeres etapes vitals, els aprenentatges adquirits en l'entorn familiar entren en relació de continuïtat o tensió amb els que s'obtenen en l'escola i, posteriorment, en l'institut. Afirmen diversos col·laboradors que les aules i altres espais de les institucions formals remetent a una sensació d'obligatorietat instaurada pel currículum o la manera de relacionar-se dins l'escola. Aquesta sensació continua de vegades a la universitat, malgrat que l'educació superior no és obligatòria (cosa que no obsta perquè es visqui, de vegades, com a tal).

Però accedir al sistema educatiu, en aquest cas, a l'escola bressol i primària, també obre la porta a tot un seguit d'interaccions que altrament no existirien. Tal com ens va explicar un estudiant amb sordesa total, començar l'escola als tres anys i mig li va brindar l'oportunitat que la «miressin» d'una altra manera:

*La meua mare no se n'adonava, per què jo balucejava com un nadó. Va ser a l'escola bressol quan van identificar la meua sordesa, i amb el primer audífon vaig poder sentir per primer cop el so ambient i el refilet dels ocells.*

Els trànsits de casa a l'escola i viceversa també es converteixen en llocs informals d'aprenentatge, en els quals se sol constituir, a més, una cer-

ta autonomia més enllà de l'àmbit familiar, en companyia d'altres persones o a través de la lectura o la música.

## 6.4. La universitat

Els estudiants reconeixen que aprenen tant dins com fora de les aules. En el context universitari, les col·laboradores de TRAY-AP identifiquen haver après en i amb diversos elements humans i no humans; amb el professorat, inevitablement, però també amb companys dins i fora de l'aula (per exemple, a la biblioteca, als passadissos o en espais informals com ara la cafeteria). Reunir-se per xerrar en diferents espais, alguns d'externs o limítrofs a l'aula, però connectats amb la vida a la facultat, uneix l'educació amb la socialització i la subjectivació, o, dit altrament, amb un ordre sociocultural i unes maneres de fer i de ser en què s'insereix cada estudiant. Aquest ordre, però, tampoc no és enterament presencial, sinó que es teixeix i consolida igualment a través de formes virtuals. L'ordinador o el mòbil es fan servir per compartir exàmens, textos o mems a través de grups de WhatsApp; repassar continguts treballats a l'aula, etc.

Un estudiant «confessa» que ha vist algun capítol d'una sèrie assegut al fons de la classe, amb el mòbil amagat davant l'estoig i uns cascos sense fil. Consultar el WhatsApp també és habitual. Quan fan una exposició, «fins i tot els companys miren el mòbil», diu. Si la inèrcia és *desconnectar* durant les explicacions del docent, aleshores, per què anar a classe? Aquest mateix col·laborador respon així:

*Perquè hi pot haver alguna cosa interessant. Per no penedir-me de no haver-hi anat. Pot sortir alguna cosa rellevant per a l'avaluació, o el que sigui, i has d'estar present. O bé perquè t'ho pots passar bé i val la pena. A les classes d'una assignatura que em fascinava no hi prenia cap nota, perquè m'interessava en el pla personal.*

## 6.5. En companyia

Sigui en una biblioteca, en un bar o al carrer, els aprenentatges de moltes col·laboradores de TRAY-AP i els llocs en què es despleguen solen donar-se en companyia. Com assenyala una estudiant:

*Aprenc amb els meus amics en preguntar-los coses i ser curiosa; moltes vegades em recordo més d'una cosa que vaig comentar amb algú prenent una cervesa que del contingut d'una classe magistral.*

Un altre estudiant explica que els entorns on altres persones també estan treballant, com ara la biblioteca, afavoreixen que ell també ho faci. D'igual manera, li va més bé anar amb un amic que sol. «Ja no m'estaria fallant a mi mateix, sinó a l'altra persona», diu, com si als espais d'estudi es comprometés imaginàriament a través dels altres.

Una col·laboradora de la investigació acostuma a generar també aquest tipus d'entorns amb la parella, amb qui queda un o dos dies a la setmana per treballar junts en coses diferents. Comparteixen taula al saló, cadascun amb el seu ordinador i sabent què està fent l'altre, però mantenint l'autonomia entre si. Encara que solen demanar-se consell de tant en tant, també poden passar-se dues hores sense dir-se res.

Assegura una estudiant:

*Sempre em va agradar estar envoltada de gent diversa, amb altres punts de vista. Escoltar els seus problemes, o ser-hi quan estan tristos, entendre què pensaven o com veïen les coses.*

Al carrer o al bar, relata un altre col·laborador de TRAY-AP, les converses en grup tornen de vegades a algun tema de les assignatures, encara que, sens dubte, en termes molt diferents de com es tractarien dins l'aula. Es mouen, així mateix, per espais urbans per estar *a part*, com l'alumne següent:

*Freqüentem un parc no gaire gran. Estem una mica aïllats. És una zona on la gent acostuma a passejar el gos, però sense gaire trànsit. Tot i que ens veu tothom, la gent més propera és a 20 metres de distància. És una zona tranquil·la, no hi ha gaire soroll.*

## 6.6. Diferents ecologies d'aprenentatge

La multiplicitat de llocs d'aprenentatge i l'entrellaçament que es produeix entre aquests també donen lloc a diferents *ecologies*. Algunes estan orientades a l'estudi i apunten a un cert equilibri entre estar amb algú i mantenir l'autonomia mentre es du a terme una activitat. Altres acullen moments d'oci i desconnexió i normalment se situen en espais domèstics. Alguns col·laboradors també expliquen que s'han hagut de desvincular durant una temporada de la universitat (formada també per una sèrie d'ecologies i, per consegüent, per maneres d'estar i sentir institucionals) per trobar altres formes de valoració i continuar aprenent. Com aquesta estudiant:

*Després del primer any vaig deixar la carrera i vaig començar a fer moltes altres coses, diferents: em vaig treure el carnet de cotxe, vaig treballar a l'hostaleria... Durant aquell temps en què vaig haver de buscar-me una mica la vida, vaig aprendre força. I també a no dependre dels estudis. Perquè, és clar, al llarg de la meua vida el meu temps havia girat al seu voltant, i aquest any ja no.*

Certes ecologies també estan encaminades a la cura d'un mateix, entesa com l'elaboració d'unes condicions específiques (corporals, espaciotemporals, etc.) que permeten afrontar el dia a dia a la universitat o a la feina. El gimnàs, els espais terapèutics o els llocs on s'assaja amb instruments tenen a veure amb aquestes pràctiques d'atenció, que són per si mateixes una manera de donar espai per poder aprendre. L'esport, per exemple, proporciona altres contextos d'aprenentatge a alguns dels nostres col·laboradors:

*Aprinc fora dels centres educatius, sigui al bàsquet, el gimnàs o la bicicleta els caps de setmana quan tinc temps [...]. En un equip on hi havia un compromís, certs valors que volia representar el club [...] va començar el meu creixement personal al món de l'esport.*

En vista d'aquestes experiències, cal ressaltar la importància de la cura en relació amb l'aprenentatge. Si les institucions educatives consideren fonamental promoure el procés d'aprenentatge de l'alumnat des d'una perspectiva integral, compronent aspectes com ara el benestar físic, mental i social, resulta prioritari que la universitat atorgui una aten-

ció especial al benestar de tota la comunitat acadèmica (Meyers *et al.*, 2019). Tot i això, la percepció de diverses col·laboradores és que els ambients de la universitat no ho fan.

## 6.7. Aportacions per a la docència universitària

Tenir presents els llocs d'aprenentatge suposa reconèixer, com ens mostren Jornet i Estard (2018) i Esteban-Guitart *et al.* (2018), el paper que tenen en les trajectòries d'aprenentatge dels estudiants. Això ens porta a plantejar la importància de conèixer el paper dels entorns no escolars en què aprenen no només habilitats, sinó també estratègies i valors. Vol dir, alhora, apropar-se a la comprensió del fet d'aprendre de cada estudiant des d'una globalitat que, posada en relació amb allò que s'espera que s'apregui a la universitat, donaria molt més sentit a la relació entre allò que l'estudiant *porta* i allò que se li ofereix.

Els diferents llocs d'aprenentatge s'alineen en funció de les trajectòries de cada persona. Des d'aquesta consideració, el projecte TRAY-AP fa pensar que estan lligats a esquemes afectius, cognitius, contextuals, familiars, etc. A això cal afegir-hi el pes que tenen els graus i les línies professionals que perfilen els entorns de l'aprenentatge dels estudiants.

Si els professors d'una estudiant que va col·laborar amb la investigació coneguessin el seu interès pels temes socials que es creuen amb la recerca d'un sentit de ser, podrien no només comprendre els temes que planteja per al treball final de grau, sinó obrir-li camins per aprofundir críticament en allò que li preocupa i l'afecta. Si sabessin el que li crida l'atenció a les xarxes virtuals, podrien connectar amb el que mobilitza el seu aprenentatge.

Si els professors d'una estudiant d'Arquitectura coneguessin com influeix en la seva manera d'aprendre l'exigència, la disciplina i la disponibilitat per al treball en grup que ha assumit arran de la seva experiència amb la gimnàstica rítmica, aprofitarien aquestes característiques per potenciar-les i portar-les més enllà en les situacions que organitzen a les classes.

El que mirem d'assenyalar en aquest capítol, i que les formes actuals d'organització de la docència amb prou feines possibiliten –per les seves ràtios elevades, l'absència de personalització dels aprenentatges, les classes expositives, etc.– és que les experiències que teixeixen cada trajectòria d'aprenentatge requereixen un apropament que atengui, en primera instància, les connexions que sostenen l'aprenentatge dels estudiants universitaris. Connexions que s'esdevenen en múltiples llocs i moments, no per força en una institució formal, i que poden involucrar recursos analògics o digitals.

## 6.8. Referències

- Esteban-Guitart, M., Coll, C. i Penuel, W. R. (2018). Learning across Settings and Time in the Digital Age. *Digital Educational Review*, 33.
- Jornet, A. i Estard, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- López-Dórame, D. i Hernández-Arias, A. (2018). Influencia familiar i personas significativas en la elección de carrera universitaria. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3), 923-940. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/67306>
- Moniarou-Papaconstantinou, V. i Triantafyllou, K. (2015). Job satisfaction and work values: Investigating sources of job satisfaction with respect to information professionals. *Libr. Inf. Sci. Res.*, 37, 164-170.

## 7. APORTACIONS DES DE L'ENCREUAMENT ENTRE LES INQUIETUDS DEL PROFESSORAT I LES EXPECTATIVES DE L'ALUMNAT

› **Fernando Hernández-Hernández**

› **Cristina Lasa Ochoteco**

### 7.1. Introducció: Què ens passa, als docents? Què els passa, als estudiants? Una invitació a conversar

Però què ens passa, als docents? Quants cops repetim que els estudiants cada vegada saben menys, que no atenen, que els manca base, que només els importa aprovar? Ens en solem lamentar quan ens toca un grup difícil i, a sobre, per la raó que sigui, no estem de gaire bon humor. Al seu relat autobiogràfic *Chagrin d'école* (*Mal d'escola*, 2008), Daniel Pennac descriu la seva trajectòria d'aprenentatge que va del fracàs escolar a convertir-se en professor. Pennac subratlla que el pitjor que li pot passar a un alumne és creuar-se amb un professor que estigui descontent amb si mateix:

*Em replego després de la classe magistral. [...] No soc el professor, soc el guarda del museu, guio mecànicament una visita obligatòria. Aquestes hores frustades em deixaven abatut. Sortia de la meua classe esgotat i furiós. Un furor que els meus alumnes corrien el risc de pagar durant tot el dia, ja que no hi ha ningú més disposat a fer-te una bona esbroncada que un professor descontent amb si mateix. Molt de compte, mocosos, intenteu passar desapercebuts, el vostre profe s'ha posat una mala nota i el primer que passi li servirà. (Capítol 3, p. 8)*

Pennac parla de l'educació secundària, però el que diu també es pot traslladar a les aules de la universitat. La insatisfacció de força docents davant les «mancances» (d'interès, d'atenció, d'implicació, de comprensió, de referents...) dels estudiants és manifesta. I ho hem sentit als grups de discussió que organitzem a TRAY-AP. Però també afecta els estudiants, tal com s'aprecia en el capítol 9 d'aquesta publicació.

D'aquí la importància que docents i alumnes s'escoltin i es reconeixin. Una de les finalitats de fer recerca és que «alteri el món real» (De Freitas i Truman, 2021). És per això que en aquest capítol posem en relació el que ens van dir els uns i els altres en les diferents trobades i situacions a què va donar lloc la investigació de TRAY-AP.

## 7.2. El que assenyala el professorat

En les converses amb el professorat dins els dos grups de discussió que vam mantenir a Barcelona i Sant Sebastià (Correa Gorospe i Hernández-Hernández, 2024a), apareixen aspectes associats amb qüestions que tenen a veure amb l'organització universitària i les relacions pedagògiques. En totes dues trobades, els participants van plantejar la seva relació amb el que diuen els estudiants sobre com i on aprenen. En aquest punt, confrontar-los amb el que havien dit els alumnes va contribuir a alterar les maneres de relació i el lloc on s'inscriuen com a professors. El que van indicar ho mostrem en forma de llistat a fi que destaquem els aspectes que poden contribuir a plantejar i sostenir altres relacions pedagògiques:

- D'entrada, volem destacar que hi ha connexió en les aportacions dels uns i dels altres pel que fa a un reclam d'un canvi en la relació, la comunicació i el reconeixement entre tots dos col·lectius.

Abans d'endinsar-nos en les contribucions del professorat, volem advertir que aquestes estan, en bona part, travessades per les dificultats. El professorat, sobretot, assenyala els impediments a l'hora de transformar les relacions entre ensenyament i aprenentatge, entre estudiants i docents.

- Es reconeix que hi ha poques condicions favorables per implementar altres maneres de fer i relacionar-se. Tot i això, valoren l'aprenentatge basat en problemes o en projectes d'indagació, perquè faciliten la implicació de l'alumnat. Amb tot, cal que el professorat confiï en l'autonomia dels estudiants.
- Posar el focus en l'avaluació del coneixement factual i declaratiu apareix com un obstacle, ja que perpetua estratègies i pràctiques re-

productives. Una professora de Medicina de la UB mostrava aquesta tensió en els seus estudiants:

*No els interessa aprendre per projectes, perquè, si després, al MIR, els avaluen de tipus test, nosaltres també ens adaptem a fer exàmens de tipus test, perquè els avaluaran així.*

- Les estructures departamentals actuals, tancades, impedeixen la col·laboració i el coneixement entre professors. Un docent d'Enginyeria Informàtica de la UB dibuixa aquesta situació en els termes següents:

*El problema és que l'estructura de la universitat, mentre segueixi sent de departaments, i tens el Departament de Matemàtiques, separat del de Física, separat del de... Com sortiran els plans d'estudi? Doncs Matemàtiques I, Matemàtiques II, Física tal... I, com els que han de votar un canvi d'estructura són els caps de departament...*

- Una dificultat estructural afegida és com s'han plantejat els «suposadament» nous plans d'estudi, que s'han definit i dut a terme sense tocar models organitzatius existents. D'aquesta manera, gairebé tot continua igual. Una professora d'Economia i Empresa de la UB, en referir-se a la posada en marxa de la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior en l'acord de Bolonya, va assenyalar alguns dels factors que impedeixen fer canvis estructurals:

*Amb la vicerectora vam revisar tots els nous plans dels graus i més del 90 % dels plans d'estudi eren iguals (que de les llicenciatures). Es van compactar quan eren més grans i res més. Però tots continuàvem demanant la nostra assignatura. El meu rector em va dir: «Tens llibertat per viatjar, si vols». Jo vaig fer un itinerari d'universitats europees per veure com l'havien engegat. [...] Les universitats serioses es van llançar a fer un canvi radical en els seus plans d'estudi. Es van posar a treballar amb avaluació continuada, amb projectes, fent classe inversa, etcètera. Primer, havien reformat les universitats, les estructures departamentals, el sistema de contractació, la rendició de comptes respecte a la investigació. [...] Aquí no vam canviar res i vam posar un producte nou, i què en va sortir? El mateix.*

Això no significa que sigui impossible modificar les estructures sense tocar les relacions i jerarquies de poder dels departaments i les facultats. Si no es qüestiona l'estatu quo, és difícil que la universitat faci un gir amb el qual s'obri a dialogar de manera crítica amb un món canviant i imprevisible. Això impedeix donar resposta a uns estudiants que reclamen ser reconeguts, els amoïna el seu futur i estan afectats pel malestar que genera un sistema neoliberal que afavoreix l'individualisme, una tendència consumista irrefrenable, despreocupació per assumptes socials, una ètica del triomf personal (Colussi, 2018), la dispersió i l'aïllament.

### 7.3. El que assenyalen els estudiants

A TRAY-AP vam fer un qüestionari (Correa Gorospe i Hernández-Hernández, 2024) que recollia el que havia anat apareixent en les converses amb els 50 estudiants amb qui vam elaborar les seves trajectòries d'aprenentatge. Una part central del qüestionari va estar focalitzat a indagar com millorar les relacions entre el professorat i l'alumnat, l'ensenyament i l'aprenentatge, així com el sentit i la funció de la universitat.

Les aportacions dels estudiants ofereixen una oportunitat per reimaginar la universitat explorant la mena d'institució que triarien per estudiar i el tipus d'estudiant universitari que els agradaria ser. Una institució que els sol imaginar com a consumidors d'informació i que, sovint, actua com a expenedora de títols i no es planteja qui són, com aprenen i com afronten el seu present i futur (Hernández i Sancho, 2021).

Els comentaris que van deixar al qüestionari, sigui com a reivindicacions o com a crítiques vers el sistema universitari, coincideixen, en alt grau, amb el que ens hem anat trobant en les trajectòries d'aprenentatge dels 50 col·laboradors que van participar a TRAY-AP. Aquestes reivindicacions estudiantils van tenir ressò en els grups de discussió amb els docents universitaris.

Es poden establir moltes connexions entre les reivindicacions estudiantils i els reptes que els docents universitaris viuen en el seu compro-

mís amb la millora de la docència a les classes: atendre la diversitat, escoltar els estudiants, bastir ponts amb altres agents socials, transformar-se en comunitats d'aprenentatge i poder aprendre plegats, o respondre als reptes digitals.

Els docents i els estudiants comparteixen reivindicacions que, si es tenen en compte, ajudarien a millorar l'experiència de l'aprenentatge i l'ensenyament a la universitat. Més encara quan la intel·ligència artificial generativa i la crisi de la presencialitat (Silió, 2023) conviden a no anar a la universitat a fer exàmens, sinó a aprendre junts. Ens aturarem en algunes de les consideracions de l'alumnat.

#### 7.4. Les relacions pedagògiques

Les aportacions dels joves reclamen amb insistència un conjunt de mesures orientades a transformar les relacions pedagògiques tradicionals entre professorat i alumnat. Les seves reivindicacions permeten deduir que les relacions pedagògiques actuals tendeixen a basar-se en un model jeràrquic de comunicació, que són distants i que no generen moviments d'afecte entesos com un desplaçament d'una situació coneguda a una altra de desafiadora i desconeguda.

- Als docents se'ls veu, en alguns casos, com a estranys; de vegades, també com a enemics. Els joves manifesten un desig de transformar aquestes relacions d'alumnat-professorat en un altre model més proper, participatiu i afectiu. Per això reivindicaven un canvi en la relació amb el professorat, per tal que, sent més propera, possibiliti el coneixement mutu i la comprensió de les seves situacions personals i professionals.
- Pel que fa a la qüestió sobre com millorar les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge, l'alumnat demana la ruptura de l'estereotip de l'aprenentatge com a memorització. Assenyalen la necessitat d'abandonar el PowerPoint, que l'aprenentatge sigui cooperatiu, amb més participació i que possibiliti diferents maneres d'expressió.
- En aquest àmbit, el professorat reconeix el paper preponderant de la seva concepció com a transmissor de continguts i especialista disciplinari. Això té una influència en els aprenentatges dels estudiants, en la mesura en què s'orienten per adaptar-se a la forma d'ensenyar

i, sobretot, per respondre a una avaluació en què no importa tant com aprenen o problematitzen allò que se'ls presenta, sinó que afavoreix adaptar-se a les expectatives docents.

## 7.5. El sentit i la funció de la universitat

- Sobre aquesta qüestió, cal destacar com l'alumnat reclama participar en el disseny dels graus, per incorporar una obertura cap a les necessitats de la vida quotidiana i de la cerca de feina. Això implica, per exemple, més propostes extracurriculars que els permetin aplicar el que estudien.
- A banda de poder gaudir de la vida al campus, ressalten la necessitat d'espais d'escolta i atenció a l'alumnat, normalitzar el treball en equip, vincular el que s'estudia amb la vida quotidiana i relacionar-se de manera crítica amb els canvis tecnològics.
- En relació amb la universitat en què els agradaria estudiar, els estudiants comparteixen dues de les finalitats que Brooks *et al.* (2020) van trobar en la seva investigació: l'exigència que els graus es connectin amb el món laboral i que l'experiència formativa propiciï la trobada amb els altres i s'atenguin les seves reivindicacions.
- Per la seva part, el professorat destaca les limitacions per abordar i respondre a la diversitat dels estudiants. Sobretot perquè predominen estructures organitzatives que afavoreixen l'augment de la quantitat d'alumnes i la fragmentació d'horaris i plans d'estudi.
- Una de les conseqüències de l'increment del nombre d'estudiants en els grups classe és l'efecte que té a l'hora de generar alternatives formatives d'avaluació. Alternatives que vagin més enllà de proves de paper i lllapis que afavoreixen, per damunt de, la repetició o l'aplicació del que s'ha dit a classe o fet als laboratoris. O l'acomodament a rúbriques d'indicadors establerts abans de saber qui són els estudiants i com aprenen.
- També es fa palès, per a uns i altres, la manca de recursos i condicions perquè el professorat afronti i sostingui el canvi organitzatiu i metodològic que representa acollir la diversitat dels estudiants i plantejar un ensenyament que afavoreixi aprendre amb sentit.
- Finalment, assenyalen l'impacte de les tecnologies digitals en la societat i la universitat. Aquestes tecnologies afecten les competències que els estudiants ja tenen, les experiències virtuals de formació i,

sobretot, les possibilitats que s'obren i els canvis que es plantegen com a professors.

Aquestes idees apareixen alineades amb les opinions de les joves recollides en l'estudi de la Unesco (2022) sobre el futur de l'ensenyament superior.

## 7.6. Una invitació a configurar un projecte compartit

No estem en dos bàndols enfrontats. Estudiants i docents compartim dubtes, temors i expectatives de canvi. Saber i reconèixer el que ens afecta és essencial per poder configurar un projecte d'ensenyar-aprendre que tingui sentit per a tots dos. Un projecte que no és igualitari –ja que tenim històries i responsabilitats diferents–, però que es pot dur a terme de manera horitzontal. En el marc d'unes relacions pedagògiques en què els uns i els altres ens reconeguem com a altres legítims.

Fer front a aquest projecte cada curs, a cada classe, dins les limitacions i les possibilitats en què ens col·loca la universitat, és un acte de resistència creativa. Una resistència que requereix el reconeixement de l'altre, repensant els modes de relació, obrint-se a l'escolta i a la cura i fer paleses les forces que ens fan pensar i actuar com ho fem. D'aquesta manera, la universitat pot passar de ser un lloc d'acomodament a un espai de resistència. D'un espai de submissió a un lloc de reunió i vida en comú.

En aquesta tasca és important tenir present la invitació de María Zambrano (2011) a «no dimitir» perquè canviï el sentit que té anar a classe:

Tot depèn del que passi en aquest instant que obre la classe cada dia. Que en aquest enfrontament de mestre i alumnes no tingui lloc la dimissió de cap de les parts. (p. 108)

Perquè això passi, ens sembla necessari recollir la invitació de Marina Garcés (2020) a obrir-nos a la diversitat dins la universitat i a reivindicar un gir que ens ajudi a apropar-nos a la perspectiva dels estudiants i, des d'aquesta, atendre el que necessitem ensenyar i aprendre en companyia.

## 7.7. Referències

- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S. i Abrahams, J. (2020). Students' views about the purpose of higher education: a comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1830039>
- Colussi, M. (2018). Influencia del neoliberalismo en las nuevas generaciones. *Educere*, 22(72), 439-446.
- Correa Gorospe, J. M. i Hernández-Hernández, F. (2024a). Lo que nos dijo el profesorado sobre sus dificultades y tensiones ante el aprender de los estudiantes. Dins: F. Hernández-Hernández i J. M. Correa Gorospe (coord.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad* (p. 239-260). Octaedro.
- Correa Gorospe, J. M. i Hernández-Hernández, F. (2024b). Cómo elaboramos un cuestionario para no preguntar lo que ya sabíamos y extender la conversación. Dins: F. Hernández-Hernández i J. M. Correa Gorospe (coord.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad* (p. 201-220). Octaedro.
- De Freitas, E. i Truman, S.E. (2021). New empiricisms in the Anthropocene: Thinking with speculative fiction about science and social inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 522-533.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Hernández, F. i Sancho, J. M. (2021). Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/318>
- Pennac, D. (2009). *Mal d'escola* (trad. Joan Casas i Fuste). labutxaca.
- Silió, E. (14 de diciembre de 2023). Muchos universitarios no han vuelto a las aulas tras la pandemia y baja su rendimiento: «Hay alumnos encapsulados». *El País*. <https://elpais.com/educacion/2023-12-14/los-expertos-observan-un-notable-aumento-del-absentismo-de-los-universitarios-que-reduce-su-rendimiento.html>
- Unesco (2022). *La enseñanza superior que queremos: las voces de los jóvenes sobre el futuro de la enseñanza superior*. [www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp). <https://www.weforum.org/agenda/2022/02/four-trends-that-will-shape-the-future-of-highereducation>

Zambrano, M. (2011). *Filosofía y Educación: manuscritos*. Club Universitario. Edición electrónica de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. <https://elibro-net.ehu.idm.oclc.org/es/ereader/ehu/113666>

## 8. COM AFECTA L'AVALUACIÓ LES MANERES D'APRENDRE DELS ESTUDIANTS

- › **Fernando Hernández-Hernández**
- › **Elizabeth Pérez Izaguirre**
- › **Miriam Peña Zabala**
- › **Aurelio Castro Varela**

### 8.1. No hi ha canvi als plans d'estudi si no canvieu l'avaluació

Lawrence Stenhouse (1991) va escriure, quan a Anglaterra es començava a introduir un currículum per afavorir la comprensió i no la repetició, que no es podia canviar el currículum si no es canviava l'avaluació. Des d'aquesta premissa, en aquest capítol, després de revisar i plantejar un altre sentit per a l'avaluació dins la universitat, compartim dos exemples d'avaluació multimodal que miren de possibilitar –en la línia del que assenyalen els capítols anteriors– que els estudiants reconstrueixin els seus trajectes d'aprenentatge al voltant dels projectes d'indagació que duen a terme.

La idea de «currículum» està més estesa en l'educació obligatòria, sobretot a partir de l'aprovació de la reforma de la Llei orgànica general del sistema educatiu LOGSE (1990). A la universitat es fa servir més la denominació de *pla d'estudis* per organitzar les assignatures d'un grau; *plans docents* per traçar les línies compartides d'una assignatura, i *programa* per concretar com un professor porta a l'aula el pla docent.

Tanmateix, la noció de *currículum* té interès en la línia plantejada en aquest llibre. Sobretot, si es considera, com fa Rob Walker, que el currículum és el que passa entre el docent i cadascun dels seus estudiants. Això vol dir que és «una avaluació retrospectiva del que ha passat entre tu i el teu alumne [...]». Això és el que importa: el teu currículum. En aquella classe, davant aquests nois i noies. Aquí és on té lloc el currículum, en l'intercanvi entre vosaltres» (Goodson i Walker, 1991, p. 54). Per això, el currículum (allò que es pensa i planifica perquè algú ho aprengui) té sentit en una relació pedagògica (Hernández-Hernández, 2011) més que no pas en la planificació i posada en acció de continguts i activitats.

## 8.2. L'avaluació com a esdeveniment que dona compte de trànsits i transformacions

La noció de *relació pedagògica* és clau en la invitació que fa aquest llibre i que, com ara veurem, pot orientar el sentit de l'avaluació. Seria un moviment afectiu (en el sentit de Spinoza) que esdevé quan té lloc una experiència de trobada de subjectivitats (com ens coneixem i narrem) i sabers (com ens vinculem amb allò que coneixem). Aquesta trobada no es pot predir ni fer servir com a drecera per aprendre determinats dispositius culturals; aquesta trobada emergeix. Per això, aprendre té a veure amb desplaçar-se i amb canviar de mirada, i es converteix en un esdeveniment i una experiència significativa de moltes maneres.

En aquest esdeveniment, el que pretén l'avaluació és que cada estudiant sigui conscient dels seus desplaçaments des del lloc de què partia (en el trànsit de la informació al coneixement) quan va entrar a formar part de la relació pedagògica que propicia la vida d'una assignatura. Aquest moviment és part d'un procés interior de cada subjecte.

El desafiament és, per als docents, què cal fer –quins dispositius o situacions activar– perquè es facin visibles alguns «aspectes» d'aquest desplaçament interior. Aquest és el repte de l'avaluació: possibilitar situacions que permetin observar els moviments dels estudiants. Sempre des de la consciència que hi ha processos, canvis i dificultats que no es poden fer palesos de seguida.

Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació pot ajudar a localitzar –en la mesura que sigui possible– els trànsits entre allò que es pensava que es podria aprendre i allò que es pensa –se'n té consciència– que s'ha après. Es tracta d'imaginar situacions que es puguin plasmar i seguir els rastres entre allò que no se sabia a l'inici i que ara se sap (o es pensa que se sap) i allò que cal que l'aprenent faci conscient.

Des d'aquesta possibilitat, l'avaluació ha de ser fonamentalment formativa, perquè pensar un mateix i amb altres el recorregut d'aprendre que s'està fent implica adonar-se del propi aprenentatge per part de l'alumne i ser conscient de la seva trajectòria (progressos, errors, llacunes...), així com del sentit del que evoca una qualificació.

La qualificació pot sortir de l'informe de la trajectòria (que apunta l'evolució) de l'alumne al llarg d'una situació d'aprenentatge i de la seva capacitat per transferir allò que ha après a situacions noves. Ha de tenir sentit per a l'estudiant, el qual necessita que algú el miri i li faci un retorn. Per això és crucial compartir amb ells la seva trajectòria i evolució; decidir conjuntament com seran les proves d'avaluació i com corregir-les, etc. Tenir aquesta mirada en determinats moments del procés també és important per als docents, perquè s'assegurin que cada estudiant està aprenent. Encara que no sempre sàpiga què està aprenent.

### 8.3. Dos exemples d'avaluació que paren atenció als desplaçaments dels estudiants

Aquests dos exemples corresponen al camp dels graus d'Educació i d'Humanitats. Però, per més que, d'entrada, no semblin transferibles a graus científicotècnics o de ciències socials o de la salut, suggereixen qüestions que aquests graus poden tenir en compte. En destacarem dues: la que té a veure amb el disseny d'avaluació multimodal i la que té en compte el procés del projecte i no només el resultat.

La *multimodalitat* en l'avaluació fa referència a la utilització de diferents mitjans i formats per avaluar l'aprenentatge: textos, imatges, vídeos, àudios, entre d'altres, per comprendre millor l'evolució i l'adquisició de coneixements dels estudiants. Aquest enfocament permet una avaluació vinculada a la transferència del que s'ha après i a la seva sostenibilitat.

Pel que fa al procés, es tracta de plantejar situacions que permetin als estudiants mostrar tant les seves maneres de comprensió com les dificultats i tensions a què s'enfronten «durant» la indagació o la recerca d'un tema, la realització d'un projecte, o la vinculació de determinades tasques amb conceptes, operacions o situacions a la pràctica.

#### 8.3.1. Un pòdcast per vincular conceptes amb la relació entre tres imatges

El primer exemple forma part de l'assignatura Genealogies de la Cultura Visual del màster Arts Visuals i Educació. La proposta d'avaluació plantejada per Aurelio Castro Varela va consistir en la realització del

guió i l'enregistrament d'un pòdcast en què l'alumnat va aprofundir en la relació entre tres imatges.

Es proposa que el treball es dugui a terme, preferiblement, en grups de tres estudiants. La durada del pòdcast no ha de superar els 10 minuts, mentre que l'extensió del guió (a partir del qual es pot improvisar en l'enregistrament) s'hauria de moure al voltant de les 2500 paraules.

Per establir la relació entre les tres imatges, cal emprar una perspectiva dels estudis de cultura visual (tal com fa Mirzoeff –2016– al capítol «Com veure's a si mateix»). Això demana considerar com cadascuna d'aquestes imatges conversa amb la seva època i context sociocultural a partir d'una problemàtica comuna.

Cal recordar que la problemàtica en el text de Mirzoeff no són les autofotos, sinó els dispositius de la visió o les formes d'autorepresentació dels artistes. Per tant, és important que les imatges es vinculin i pensin en la seva relació a través de les nocions de *discurs*, *dispositiu*, *vida social* o *placing* que s'han treballat a classe.

Finalment, també és rellevant que, al guió i, posteriorment, a l'enregistrament se citin i posin en joc referents bibliogràfics (igual com fa Mirzoeff al seu text) per crear i sostenir la relació entre les imatges. Per això, tots els guions han d'incorporar una bibliografia final i s'ha de fer servir de manera efectiva al llarg del treball. Al Campus Virtual es deixa una guia sobre el sistema de citació APA7.

Aquesta va ser l'orientació que es va facilitar a l'alumnat per dur a terme el pòdcast. Utilitzar aquesta estratègia multimodal oferia l'oportunitat de reconstruir alguns coneixements i experiències del curs i portar-los a la relació entre tres imatges. Aquesta acció suposa una invitació a transferir, que comporta no només reorganitzar el recorregut fet, sinó també posar en relació les parts del trajecte d'aprenentatge. La transferència és l'habilitat per pensar i raonar entorn de noves situacions valent-se de coneixements previs (Carpintero Molina, 2002). Això és el que pretén el pòdcast, a més de fer-ho en grup i en un format que permet posar en relació diferents estratègies comunicatives: audiovisuals, orals, narratives, etc.

Aquesta proposta d'avaluació vol anar més enllà del que s'ha presentat a l'aula i d'involucrar els estudiants en un procés d'indagació, que es recolza en l'explicitació dels criteris de valoració per endavant. Aquests criteris no només els poden servir de guia per al pòdcast, sinó que els aclareix allò que el professor espera que duguin a terme (que hagin pogut aprendre).

- Com la relació entre imatges es traça a partir d'una perspectiva de cultura visual, tot barrejant referents heterogenis (siguin o no artístics) (3 punts).
- La complexitat conceptual de la relació i com se sosté a partir de les nocions treballades a classe (3 punts).
- La fonamentació teòrica i l'ús dels referents bibliogràfics (3 punts).
- La realització del pòdcast i com es refereix mitjançant les paraules (1 punt).

La idea, doncs, és que entrin en un procés d'avaluació formativa que els permeti reconstruir aspectes de l'experiència de classe, que els proposa una forma d'indagació que apel·la a establir relacions entre fonts i que els convida a fer servir un mode de comunicació –el pòdcast– que els és proper i que possibilita formes imaginatives de donar compte del procés que s'ha seguit. Aquest format es pot portar a diferents situacions d'aprenentatge de la majoria dels graus universitaris.

### 8.3.2. Una proposta d'autoavaluació grupal

El segon exemple es va presentar a l'inici de l'assignatura Aportacions a la Innovació des de les Arts Visuals, de la Menció d'Innovació Educativa del grau d'Educació Infantil de la Facultat d'Educació de Bilbao de la Universitat del País Basc UPV/EHU, impartida per Miriam Peña Zabala. Entre els diversos temes que es van discutir a classe per organitzar el curs, es va parlar del que implica avaluar un procés d'aprenentatge. L'objectiu principal era convidar-los a autoavaluar, a través de la pràctica artística i de manera grupal, el procés d'aprenentatge d'un projecte que s'ha de desenvolupar en l'assignatura i que consta de diferents fases.

Abans d'iniciar el projecte, dins l'horari de classe, es va dialogar sobre el que es pot aprendre en un procés i sobre com es podria avaluar. Com se sap si hem après en el procés? Es parla en grups petits i després es fa una posada en comú. Aquestes són algunes de les idees principals que s'extreuen de la reflexió en grup.

S'aprèn del procés quan:

- Tenim un repte i l'anem solucionant a poc a poc.
- Ens posem en relació i escoltem les propostes de les altres persones.
- Busquem camins alternatius per trobar-hi una solució.
- Paral·lelament, aprenem altres coses de l'assignatura que no són explícites.
- Ens aventurem en la proposta de l'assignatura, encara que sigui nova per a nosaltres.

Posteriorment, a cada grup se li va demanar que identifiqués tres objectius de la seva proposta de treball relacionat amb els continguts de l'assignatura.

### **8.3.2.1. Materialitzar un procés**

Cada grup va escollir un punt de partida en un espai diàfan de la Facultat d'Educació que simbolitza l'inici de l'assignatura i diversos materials que serviran per donar forma a la cartografia tridimensional espacial.

- Cada grup tria un material matriu connector: se suggereix que sigui una mica mal·leable com ara corda, llana, cinta adhesiva, llaç, etc.
- Es recomana no tenir massa materials, i anar afegint-hi més si la peça els necessita.
- Tots els materials són susceptibles de ser manipulats, connectats, retirats...; aquelles decisions estètiques que ajudin a visibilitzar el que el procés està significat és benvingut.

### **8.3.2.2. El procés del procés**

La proposta anima a allunyar-se de la idea d'un procés que s'avalua al final des d'allò que el record ha capturat. Per consegüent, es reivindica la importància de l'aquí i l'ara, amb la consciència del present, amb els matisos d'un veritable sentiment del procés que es viu in situ. Ens interessen les emocions de les fites i les incerteses. Per això, cada setmana es dedicarà un temps de l'assignatura perquè cada grup doni compte de la fase en què es troba.

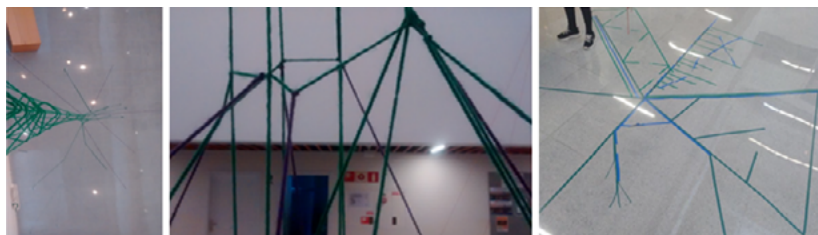
A aquest efecte, se'ls convida a elaborar una cartografia espacial dels seus desplaçaments (intel·lectuals, espacials, afectius, relacionals...) al

llarg del curs. És un element viu i, com a tal, sofreix alteracions. Cada fase està connectada amb l'anterior, cap decisió està exempta de tensions matèriques i conceptuals que, de vegades, s'han de resoldre perquè allò que es vol fer se subjecti i doni compte del que es vol transmetre.

Aquests moments de reajustament ens parlen de persones connectades amb experiències passades que tal vegada han estat solucionades, o potser romanen latents, cosa que indica que els processos no es poden valorar com un ens aïllat, sinó com un esdeveniment en relació.

### 8.3.2.3. *L'espai com a material*

Proposar una cartografia espacial (figures 1, 2 i 3) suposa situar l'alumnat davant una nova realitat. Implica una invitació a una metareflexió del procés artístic viscut en l'assignatura mitjançant un procés de creació. Aquest marc els allunya de la idea de l'art decoratiu i els situa en el procés artístic com una eina reflexiva.



**Figures 1, 2 i 3.** Cartografies espacials que reflectien un recorregut de l'assignatura. Fotos de Miriam Peña.

Dialoguen, interactuen i construeixen en grup allò que volen expressar i, d'alguna manera, la cartografia espacial tridimensional es converteix en una pròtesi del seu propi ésser, ja que la seva magnitud convida a trepitjar-la, o a submergir-s'hi per intervenir-la.

Per acabar, es considera rellevant que aquesta macrocartografia els interpel·li a passar pel passadís, que no es pugui guardar en un calaix ni en una carpeta. Que estigui allà *mirant-los*, que no quedi altre remei que parlar-hi i dir-li el que et passa. Ens interessa mantenir aquesta tensió dialèctica entre subjecte i objecte que s'ha de solucionar, com qualsevol procés en què s'està immers i que respira quan veu la llum.

#### **8.3.2.4. Donar forma al relat de l'autoavaluació**

Al llarg del procés, es comenten les diferents aportacions que van donant forma a la cartografia. L'alumnat treballa en un constant inacabat i això genera certa ruptura respecte de les maneres de fer establertes, en mostrar que allò que es busca no és un element que conclouï, sinó que les etapes per les quals es discorre siguin les evidències sobre les quals s'ha de dialogar.

A les trobades es parla de les possibilitats del material, de les analogies que propicia, sense oblidar el lloc on s'insereixen. Aquestes converses matèriques i conceptuals són un reflex del procés que viuen i afavoreix la conversa per aprofundir en possibles millores o en els descobriments que ha aportat el procés.

En finalitzar el projecte, es fa una reunió al voltant de la peça que exemplifica el camí viscut. Es recorre als ítems que han servit de pauta al llarg de l'experiència i això ens serveix per fer una reflexió que hi tingui a veure. La intervenció de cada grup és un relat genuí ple de petites derives i es vincula amb la identitat que s'ha anat configurant en el grup. Al final, els fa pena deixar-lo anar, perquè potser la cartografia tridimensional inserida en un espai de la facultat acaba, d'alguna manera, sent un apèndix del seu propi ésser.

#### **8.3.2.5. El que implica canviar el focus de l'avaluació**

La proposta presentada representa un repte per la seva novetat i obliga a treballar d'una manera desconeguda per l'alumnat i per la docent. Aquest context demana obrir la porta a la incertesa com un valor afegit i considerar que l'esdevenir constitueix un aliat.

Perquè aquesta deriva doni fruit, és essencial incidir en la importància del procés setmanal, en el qual s'activa el diàleg grupal i la manipulació de la cartografia sense por d'errar. Aquest és un element clau per estar connectades amb una creació que pretén «estar viva».

Els resultats finals estan subordinats als materials, a l'espai escollit, així com a les riques trajectòries inherents de cada grup. El que s'esdevé ens parla del genuí de cada grup que presenta una peça única i que no té res a veure amb cap altra. Al final, la professora escriu:

*Com a docent, conversar amb un alumnat implicat en el procés d'aprenentatge em fa pensar que aquesta mena de propostes ofereix la possibilitat d'insserir l'avaluació en el quotidià de l'assignatura de manera naturalitzada. Setmanalment, els relats mostren petits girs, matisos, sentiments del grup, i això no fa res més que acostar-te a aquestes persones, a allò que veritablement els travessa. Potser és una de les grans fortaleces de la proposta, el solc, el racó, la subtilitat que afecta en el viatge de l'assignatura. Això que les interpel·la com a futures docents.*

La idea d'una cartografia que doni compte de la vida del projecte que es du a terme, o del procés d'indagació que es configura en els grups en què s'organitza el procés d'aprenentatge, constitueix un referent que es pot portar a altres graus, on allò que és artístic no ha de ser tan rellevant. Però sí que ho és l'estratègia metacognitiva «viva» que va fent explícits els recorreguts d'aprenentatge dels grups.

#### **8.4. L'avaluació en relació amb l'acte d'aprendre com a intraactivitat**

Tot i que a la universitat se sol oblidar, la formació d'una persona no és una cosa, un número o un lloc en una graella preestablerta, sinó un procés que permet a un ésser humà canviar els seus punts de vista. El que ens porta a preguntar-nos, juntament amb Biesta (2013), no és el que la formació a la universitat produeix (ha de produir), sinó el que significa. No allò que la formació fa (resultats), sinó allò que fa possible.

El que fonamenta aquesta posició és la consideració que aprendre, com apunta Lenz-Taguchi (2010), no té lloc a l'«interior» del jove, sinó que és el fenomen que es produeix en la intraactivitat que esdevé entre l'estudiant, el seu cos, les seves inscripcions discursives a l'espai d'aprenentatge, els materials disponibles i les relacions temps-espai en una habitació específica d'organismes situats, on les persones són només un, entre d'altres, d'aquests organismes materials.

Karen Barad (2003) fa referència, amb la noció de *intraactivitat*, al fet que els elements no tenen propietats inherents, sinó que sorgeixen de la relació, combinant-se per a l'acció. Mitjançant la noció de *intraactivitat* «emergeix una nova ontologia viva» (Barad, 2007, p. 33), que es basa en

la inseparabilitat fonamental. A més, aquesta noció qüestiona els dualismes i les separacions, atès que defensa –com s’observa a la natura– que els elements es constitueixen en relacions, no en separacions.

En aquest marc, entenem *avaluació* com el moviment que es dona en el si de les relacions pedagògiques i que ens aporta informació sobre el que s’ha après a través dels moviments intraactius. Aquesta intraactivitat afecta i constitueix les relacions pedagògiques en què té lloc l’aprenentatge, perquè, com ens ha ensenyat Haraway (1988), el coneixement està situat i l’aprenentatge és contextual i s’encarna en cada persona (Ellsworth, 2005).

## 8.5. Referències

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.
- Carpintero Molina, E. (2002). El proceso de transferencia: revisión y nuevas perspectivas. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, 1(1), 69-96.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (trad.: Laura Trafí). Akal.
- Goodson, I. i Walker, R. (1991). *Biography, identity and schooling. Episodes in educational research*. Falmer.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.

## 9. CONTRIBUCIONS DEL PROJECTE TRAY-AP A LA MILLORA DE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

- › **José Miguel Correa Gorospe**
- › **Mar Sureda**

### 9.1. Introducció

A voltes amb la idea que la investigació «alteri el món real» (De Freitas i Truman, 2021, p. 524), en aquest capítol explorem algunes de les conseqüències que es deriven de la investigació de TRAY-AP i que poden contribuir a «alterar» les actuacions en el marc de l'ensenyament i l'aprenentatge dins la universitat. Per fer-ho, abordem el que pot aportar la investigació de TRAY-AP a partir de les visions dels estudiants sobre l'aprenentatge i les tensions i propostes que fan sobre el sentit de la universitat. Una universitat en què la cura, com hem après arran de la pandèmia, ha d'ocupar un lloc rellevant, així com la recerca de l'equilibri entre l'acreditació, l'ètica i la formació que es vinculi amb la pràctica.

### 9.2. El context: sobre el fet d'aprendre a la universitat des de la perspectiva dels estudiants

En el món actual, caracteritzat pel constant canvi social i natural, la universitat ha d'afrontar una revisió permanent de les seves funcions i objectius, i dels reptes cabdals inherents a l'ambigüitat, la volatilitat, la incertesa i la complexitat del món per al coneixement i la formació. Si es vol millorar la docència universitària, cal comprendre els canvis que s'han produït en els darrers anys i que han donat forma a la universitat actual.

Impulsats per ideologies neoliberals que posen èmfasi en el lliure mercat, la competència, l'eficiència, l'individualisme i la reducció de la intervenció estatal, les universitats públiques han estat objecte de reformes polítiques des de la dècada de 1980. Com, també, d'atacs declarats d'ençà de l'inici de la segona administració Trump als Estats Units. En-

tre els diferents riscos que tot això pot causar en el sector de l'educació superior, hi ha l'erosió de la seva veu crítica, la seva legitimitat i la seva transparència.

Que l'accent recaigui en la millora, l'eficiència i els estàndards no ha de fer oblidar l'equilibri indispensable amb un llenguatge formatiu basat en l'ètica i els valors orientats al bé comú. En general, les reformes de les universitats públiques reflecteixen una tendència mundial més àmplia envers la corporativització i la comercialització, que afecta els valors fonamentals i la finalitat de l'ensenyament superior (Parker *et al.*, 2023). D'aquesta forma, les universitats han redefinit la seva identitat com a organitzacions corporatives amb agendes comercials, prioritzant, sovint, la generació d'ingressos sobre la de coneixement i el compromís amb la societat que les acull.

L'agenda neoliberal atorga prioritat a les competències, el coneixement aplicat i la productivitat, i descarta el coneixement humanístic, crític i teòric, en considerar-lo irrellevant per al benefici econòmic. En aquest marc, les universitats s'entenen com a eines per formar especialistes qualificats que siguin productius, que donin suport a l'economia del coneixement i que generin impacte econòmic amb la recerca. Els valors relacionats amb la inclusió, la cohesió i la mobilitat social s'han posat en dubte i l'excel·lència s'ha redefinit en termes de resultats de recerca, enfocaments docents considerats innovadors, classificacions mundials, associacions empresarials i atracció d'estudiants de pagament. Davant aquest panorama, el repte que tenim és reimaginar les universitats com a institucions democràtiques i amb una finalitat social i no mercantil (Martin-Sardesai *et al.*, 2021).

En un context així, apareixen dos eixos significatius en la manera de sentir de l'alumnat (i del professorat) vinculats a la transformació del model d'universitat que tenim actualment. Dos eixos que permeten expandir un projecte d'universitat més vinculat al territori i allò que és comunitari. El fenomen del *bridging* ('bastir ponts') i del *bonding* ('establir vincles afectius'), en els sentiments de l'alumnat i del professorat, orienten una tendència expansiva de la universitat que fa possible visibilitzar un canvi en les relacions cap a dins i cap a fora del context universitari.

### 9.3. Replantegar el sentit de l'acte d'aprendre a la universitat

Com hem vist en els capítols anteriors, aprendre no és només un procés cognitiu, sinó també performatiu, experiencial i afectiu. L'aprenentatge traspasa les parets de les aules universitàries. No té lloc tot sol, sinó acompanyat d'altres persones i dispositius. S'aprèn no només en espais institucionalitzats, sinó també en espais que no estan estratificats i estructurats, que s'obren a la possibilitat de la indagació i de compartir d'una forma permanent en una xarxa de relacions.

Aquesta «liquidesa» va fer que ens preguntéssim, ja des del primer moment: com pot, la universitat, en comptes de desatendre aquesta multiplicitat en moviment constant, potenciar nous ecosistemes que possibilitin aprenentatges que s'articulin amb altres agents i aprofitin les oportunitats d'aprenentatge expandit en els diferents contextos i relacions que s'ofereixen als estudiants? Les que segueixen serien algunes oportunitats que han emergit de l'intercanvi amb l'alumnat:

- És imprescindible, per facilitar altres pedagogies, desplegar altres pràctiques que entrecreuen els contextos formals i tradicionals d'aprenentatge, els desborden i, de vegades, també els desplacen. Tot això per possibilitar espais de reflexió, participació i enunciació dels universitaris a l'aula i més enllà.
- Cal recordar que aprendre, com apunta Lenz-Taguchi (2010), no té lloc a l'«interior» del jove, sinó que és un fenomen que passa entre l'estudiant, el seu cos, les seves inscripcions discursives en l'espai d'aprenentatge, els materials disponibles, les relacions temps-espai en una habitació específica d'organismes situats, en què les persones només són un, entre d'altres, d'aquests organismes materials.
- Des d'aquesta perspectiva de l'aprenentatge, a la universitat li correspon reconèixer, legitimar i associar-se amb les oportunitats i els agents que mobilitzen altres contextos d'aprenentatge. Contextos en què l'adquisició dels continguts acadèmics és inseparable de moltes altres dimensions de tipus social, cultural o afectiu que modelen cadascuna de les seves experiències durant el trànsit per la universitat.
- Això representa un desplaçament cap a una concepció de l'estudiant com a subjecte, allunyada de la que el considera un objecte (client o part d'una estadística) o un repositori de continguts.

- Per als estudiants, la vida emocional sovint queda invisibilitzada, relegada a un segon pla en els processos d'aprenentatge que es promouen en els entorns de l'educació superior.
- Les reivindicacions dels estudiants associades a una mena de relacions universitàries més pròximes i participatives reclamen un tipus d'experiència d'aprenentatge que els reconegui com a subjectes portadors de sabers, desitjos i biografia. I, consegüentment, les relacions que s'hi estableixin han de canviar, com a requisit per desenvolupar un aprenentatge amb sentit.
- Les estudiantants demanen que els cossos transitin pels espais d'altres maneres; que es posi en circulació el coneixement a través del diàleg o compartint sabers; i que l'experiència universitària no quedi relegada a un mer marc teòric aliè a la realitat que es trobaran a fora.
- Lluny de la idea de la universitat autosuficient, guanya força la pràctica de mantenir un diàleg permanent amb altres agents, contextos i oportunitats que ens acompanyen i pels quals transitem.
- A TRAY-AP s'evidencia que l'espai de l'aprenentatge no està creuat només pel cos, sinó que el cos és un element clau en les experiències del fet d'aprendre (Ellsworth, 2005) i els processos d'ensenyament (Planella, 2006). El cos sempre està present en l'aprenentatge de les joves universitàries, en ser un procés que va més enllà del que és cognitiu, teòric o conceptual; comporta una trama de relacions que té a veure amb el que és somàtic, afectiu i corporal.

#### 9.4. Per reimaginar la universitat

TRAY-AP ofereix l'oportunitat de pensar en un altre model d'universitat a partir de les concepcions i les experiències de l'acte d'aprendre que viuen els estudiants, els contextos pels quals transita l'aprenentatge, les estratègies que utilitzen o les tecnologies digitals que els acompanyen. També dels seus desitjos, ambicions i reivindicacions de determinats canvis que permeten imaginar d'una altra manera un lloc tradicionalment assentat en la lògica bancària i jeràrquica de la transmissió del coneixement.

Dues qüestions ens ajuden a reimaginar la universitat com a context i experiència d'aprenentatge connectada amb la societat, els col·lectius i les comunitats. La primera es relaciona amb la forma com es poden mi-

llorar les relacions entre docents i alumnes, i amb la deriva consegüent cap a la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge dins la universitat. La segona s'enfoca a la manera de millorar el sentit i la funció de la universitat. Professors i estudiants comparteixen certes reivindicacions que ajudarien a millorar l'experiència de l'aprenentatge universitari.

#### **9.4.1. Com millorar les relacions professorat-alumnat: cap a un altre model d'ensenyament i aprenentatge dins la universitat**

La crítica envers les formes tradicionals d'ensenyament i aprenentatge, on l'alumnat té un paper passiu en el seu aprenentatge, reclama per part d'aquests que es transformin les relacions pedagògiques entre professorat i alumnat.

Les seves reivindicacions permeten copsar que les relacions pedagògiques actuals estan basades en un model jeràrquic i distant de comunicació, que no genera moviments d'afecte (en el sentit spinozià de canvi d'estat).

Que, lluny d'implicar-se en experiències vitals transformadores, continuen perpetuant un ordre establert que els relega a una passivitat sense cap compromís personal.

En la conjuntura organitzativa actual de la universitat (amb excés d'estudiants en els grups, la impossibilitat de canviar l'organització dels temps d'aprenentatge, una estructura compartimentada dels currículums i les assignatures, etc.), al professorat se'l veu, en alguns casos, com a enemics o com a ens distants.

Els estudiants volen transformar aquestes relacions alumne-professorat en un altre model més proper, participatiu i afectiu, en què es promoguin experiències que transformin, que afectin i que importin.

Exigeixen un canvi en la relació amb el professorat, més propera, que possibiliti el coneixement mutu i la comprensió de les situacions personals, emocionals i laborals.

Amb vista a la millora relacional entre l'alumnat i el professorat, proposen col·locar l'alumne al centre, transformar la relació amb el docent, sobre la base del respecte mutu, amb més confiança i contacte.

#### 9.4.2. Millorar el sentit i la funció de la universitat

Pel que fa a la universitat, els estudiants comparteixen tres de les finalitats que Brooks *et al.* (2020) van trobar en la seva investigació: la reivindicació que els graus es connectin amb el món laboral, que l'experiència formativa propiciï la trobada amb els altres i que s'atenguin les seves reivindicacions.

També demanen la introducció de més programes extracurriculars i tenir en compte la necessària adaptabilitat als canvis tecnològics.

Es mostren conscients que viuen en un període en què saben que continuar aprenent com ho han fet fins ara no serà possible. Que caldrà abandonar el tradicional model transmissor i el rol del docent expert en continguts.

Això els du a qüestionar el paper subaltern dels estudiants i el model de comunicació jeràrquic que regeix a la universitat.

Aquest canvi de perspectiva és difícil d'assolir en el moment actual de la universitat, a causa de qüestions organitzatives i metodològiques, que es vinculen amb el discurs neoliberal que impregna la universitat.

Davant això, els estudiants demanen més llibertat i gaudi al campus; afavorir l'escolta i l'atenció a l'alumnat; fomentar el treball en equip; vincular el que s'estudia amb la vida quotidiana; i relacionar-se de manera crítica amb els canvis tecnològics. En aquest punt, el referent de què disposen els estudiants no defensa el model de la *Internet Generation* o de la generació hiperconnectada i tecnològica, sinó el que reconeix el valor de la trobada, la participació i les relacions.

### 9.5. Conclusions provisionals

A partir de l'anàlisi de les trajectòries d'aprenentatge dels estudiants, les aportacions dels grups de conversa amb el professorat i els estudiants de les universitats de Catalunya i el País Basc, i les ressonàncies i reivindicacions recollides en el qüestionari que van respondre 436 estudiants, s'identifiquen sis orientacions que es podrien tenir en compte en la planificació de processos de millora de la docència universitària:

1. La docència universitària ha de transformar la funció del professorat universitari, a les aules i fora d'aquestes, d'un rol de transmissor de continguts i especialista disciplinari a un altre que tingui com a finalitat la col·laboració, la participació en projectes, la vinculació del que s'aprèn amb situacions reals, el sosteniment de propostes interdisciplinàries i el valor de les cures.
2. Els estudiants demanen una altra classe d'universitat, en què no se'ls tracti com a clients o consumidors de continguts curriculars. Demanen un tipus de professor més proper, més «humà», menys «llibresc». Reclamen pedagogies basades en connexions significatives, on les cures cap a un mateix, l'altre i el món siguin una preocupació urgent.

Aquestes orientacions s'alineen amb la posició de Nuncio Ordine (2013), en la seva crítica a l'actual educació superior, quan lamenta l'obsessió per posar els estudis universitaris al servei d'una professió. La considera una proposta fruit de l'utilitarisme econòmic que ha imposat el «capitalisme rapinyaire», la finalitat del qual és estudiar amb vista posada en un lloc de treball. Una posició que deixa de banda l'orientació a formar dones i homes que pensin de manera independent i que estudiïn per ser millors ciutadans i persones més crítiques.

3. La transformació de la docència implica reorganitzar la utilització de les tecnologies digitals en la societat i la universitat. Això obliga a reassignificar la importància de les competències digitals del professorat, el paper que exerceixen els dispositius digitals, les experiències virtuals de formació que s'ofereixen a la docència, i l'anàlisi crítica de les seves possibilitats, canvis i influències en la transformació com a professors.
4. La millora de la docència exigeix, també, transformar el paper central que s'atribueix a l'avaluació com a repetició o aplicació del que s'ha dit a classe o fet als laboratoris, determinant l'orientació dels ensenyaments en els graus i l'acomodament de les estratègies dels estudiants per fer-hi front.
5. Si es vol millorar la docència a la universitat, cal resoldre la manca de recursos i garantir unes condicions adequades perquè el professorat pugui afrontar i sostenir el canvi organitzatiu i metodològic que suposa acollir la diversitat dels estudiants i plantejar un ensenyament que afavoreixi aprendre amb sentit.

6. En la línia del punt anterior, s'ha de donar resposta a les limitacions que, avui dia, tant els graus com el professorat tenen per acollir la diversitat dels estudiants a les aules universitàries. Limitacions que són fruit d'estructures organitzatives que afavoreixen un increment del nombre d'alumnes que es poden acollir a les aules amb el cost mínim. L'atenció a la diversitat implica comprendre la singularitat dels estudiants. Això obliga a desenvolupar noves formes d'escolta i diàleg. A més de la reducció de les ràtios i la implantació de maneres integrades i interdisciplinàries d'organitzar els plans d'estudi i els currículums de les matèries i les assignatures.

El que hem dit fins ara ens porta a recollir la invitació de Marina Garcés (2020) a obrir-nos a la diversitat i reivindicar un gir que ens ajudi a acostar-nos a la perspectiva dels estudiants i, des d'aquesta, atendre el que necessitem ensenyar i aprendre. Aquesta atenció es vincula amb el reconeixement del dret a ser singular i similar (Meirieu, 1998) i permet reflexionar sobre les dificultats que provoca repensar els estudiants des de la perspectiva de la diversitat. Els estudiants que van participar a TRAY-AP van plantejar que fossin reconegudes les seves diferències, la singularitat de les seves identitats i la impossibilitat de continuar sostenint un sistema d'ensenyament superior basat en la simplificació i la generalització d'atribucions, ritmes, estratègies, objectius i finalitats.

Tot això comporta afrontar el repte de construir una universitat inclusiva, tot prenent consciència dels privilegis i les marginacions que estructuren l'accés a aquesta, i que s'obri a reconèixer la diversitat dels estudiants i la varietat de les maneres d'aprendre.

## 9.6. Referències

- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S. i Abrahams, J. (2020). Students' views about the purpose of higher education: A comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1830039>
- De Freitas, E. i Truman, S. (2021). New empiricisms in the Anthropocene: thinking with speculative fiction about science and social inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 522-533. <https://doi.org/10.1177/107780042094364>

- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy*. Routledge.
- Martin-Sardesai, A., Guthrie, J. i Parker, L. (2021). The neoliberal reality of higher education in Australia: how accountingisation is corporatising knowledge. *Meditari Accountancy Research*, 29(6), 1261-1282. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-10-2019-0598>
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Parker L., Martin-Sardesai, A. i Gutherle, A. M. J. (2021). The commercialized Australian public university: An accountingized transition. *Financial Accountability & Management*, 39(1), 125-150. <https://doi.org/10.1111/faam.12310>
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 6, 13-23.

## EPÍGRAF FINAL: UNA UNIVERSITAT CENTRADA EN L'APRENENTATGE PARTICIPATIU I AMB SENTIT

- › **José Miguel Correa Gorospe**
- › **Fernando Hernández-Hernández**

Les experiències i els testimonis de l'alumnat a TRAY-AP palesen una transformació significativa en les seves maneres d'aprendre, que es vincula amb els enfocaments pedagògics que utilitzen alguns docents. Aquests enfocaments –com l'aprenentatge basat en projectes o problemes, la classe invertida o l'aprenentatge servei– no només promouen una implicació més gran de l'estudiant, sinó que també responen a les demandes d'un entorn professional canviant, en què l'autonomia, la col·laboració i la capacitat de resoldre problemes són essencials.

La implementació de metodologies que afavoreixen l'aprenentatge amb sentit demana una renovació profunda del rol docent i de l'ecosistema universitari. El professorat ha d'assumir una funció de mediador de l'aprenentatge, dissenyant experiències significatives, avaluacions autèntiques i entorns flexibles que estimulin que l'alumnat s'hi involucri. Per la seva banda, la universitat ha de garantir espais físics i virtuals adients, formació continuada per al personal docent i una cultura institucional que valori la innovació educativa.

Per avançar en aquesta direcció, es proposen alguns suggeriments que s'alineïn amb el que els estudiants manifesten i que hem recollit en els capítols anteriors: 1) fomentar comunitats de pràctica docent per compartir experiències; 2) integrar progressivament metodologies participatives en els plans d'estudi; 3) fer servir eines digitals que facilitin la personalització de l'aprenentatge; i 4) recollir sistemàticament la veu de l'alumnat per ajustar les estratègies pedagògiques. Aquestes accions possibiliten consolidar una universitat més inclusiva, dinàmica i centrada en l'aprenentatge, on l'estudiant no només adquireix coneixements, sinó que desenvolupa competències clau per a la seva vida personal i professional.

Tot seguit, presentem una taula en què es recullen aspectes clau per a un currículum universitari que respongui als reptes del futur, dividida en

cinc seccions, relacionades amb les aportacions del projecte TRAY-AP: 1) enfocaments pedagògics; 2) canvi de rol de l'alumnat; 3) noves dimensions d'avaluació; 4) canvis requerits per al professorat; i 5) canvis requerits per a la universitat.

| Categoria                    | Aspectes clau                                 | Descripció                                                                                                                                                                                |
|------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enfocaments pedagògics       | Aprentatge basat en projectes (ABP)           | Treball en projectes reals o simulats que integren sabers.                                                                                                                                |
|                              | Aprentatge basat en problemes (PBL)           | Resolució de problemes complexos com a punt de partida de l'aprenentatge.                                                                                                                 |
|                              | Classe invertida ( <i>flipped classroom</i> ) | Estudi teòric fora de l'aula i pràctica a classe.                                                                                                                                         |
|                              | Aprentatge personalitzat i adaptatiu          | Ús de tecnologia per ajustar l'aprenentatge al ritme de l'estudiant.                                                                                                                      |
|                              | Ludificació                                   | Ús de dinàmiques de joc per motivar i comprometre.                                                                                                                                        |
|                              | Aprentatge servei (ApS)                       | Aplicació del coneixement en contextos comunitaris reals.                                                                                                                                 |
| Canvi de rol de l'alumnat    | De receptor a protagonista                    | Participació en el procés d'aprenentatge. De receptor passiu a protagonista actiu del procés d'aprenentatge.                                                                              |
|                              | De memoritzar a construir coneixement         | Enfocament en la comprensió i l'aplicació. De memoritzar continguts a construir coneixement mitjançant la investigació, la col·laboració i la reflexió.                                   |
|                              | De dependència a autonomia                    | Gestió del propi aprenentatge. De dependre del docent a gestionar el propi aprenentatge, desenvolupant autonomia, autoregulació i pensament crític.                                       |
|                              | De treball individual a col·laboració         | Treball en xarxa i en equip, tant presencialment com virtualment.                                                                                                                         |
| Noves dimensions d'avaluació | Avaluació formativa                           | Avaluació continuada, del procés, no només el resultat, amb retroalimentació per millorar l'aprenentatge.                                                                                 |
|                              | Avaluació per competències                    | Enfocament en el saber fer i les habilitats. Inclou habilitats cognitives, socials i emocionals.                                                                                          |
|                              | Autoavaluació i coavaluació                   | Reflexió sobre el propi exercici i el dels altres. L'estudiant reflexiona sobre el propi exercici i el dels seus companys, de manera que es fomenta la metacognició i la responsabilitat. |
|                              | Portafolis digitals                           | Evidències de l'aprenentatge al llarg del temps. Recull d'evidències de l'aprenentatge al llarg del temps. Permet una avaluació més integral i personalitzada.                            |
|                              | Avaluació autèntica                           | Basada en tasques reals o simulades que reflecteixen l'ús del coneixement en contextos del món real.                                                                                      |

| <b>Categoria</b>                                     | <b>Aspectes clau</b>                        | <b>Descripció</b>                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Canvis<br/>requerits per<br/>al professorat</b>   | <b>Canvi de rol</b>                         | De transmissor a facilitador de l'aprenentatge. El docent ja no és l'única font de coneixement, sinó un guia que orienta, motiva i acompanya l'estudiant en el procés d'aprenentatge.                         |
|                                                      | <b>Noves competències</b>                   | Disseny d'activitats actives, col·laboratives i contextualitzades, i avaluació innovadora. Maneig d'eines digitals i plataformes educatives. Avaluació formativa, per competències i amb instruments variats. |
|                                                      | <b>Més planificació</b>                     | Preparació d'experiències flexibles i significatives.                                                                                                                                                         |
|                                                      | <b>Treball col·laboratiu</b>                | Coordinació interdisciplinària en equip per dissenyar experiències d'aprenentatge integrades.                                                                                                                 |
|                                                      | <b>Formació contínua</b>                    | Actualització pedagògica (metodològica, d'avaluació) i tecnològica constant.                                                                                                                                  |
| <b>Canvis<br/>requerits per a<br/>la universitat</b> | <b>Transformació institucional</b>          | Revisió de plans d'estudi per introduir metodologies actives, cultura educativa i transformació del model educatiu institucional.                                                                             |
|                                                      | <b>Redisseny d'espais físics i virtuals</b> | Aules flexibles, amb mobiliari mòbil, tecnologia integrada i connectivitat. Plataformes virtuals robustes i accessibles.                                                                                      |
|                                                      | <b>Suport al professorat</b>                | Formació docent, dotació de recursos, i reconeixement i valoració de la innovació educativa en la carrera acadèmica.                                                                                          |
|                                                      | <b>Cultura centrada en l'aprenentatge</b>   | Promoció d'una visió compartida de l'aprenentatge actiu i centrat en l'estudiant.                                                                                                                             |
|                                                      | <b>Avaluació de l'impacte</b>               | Mesurament de l'impacte d'aquestes metodologies en el rendiment, la satisfacció i l'ocupabilitat de l'alumnat.                                                                                                |

## NORMES PER ALS COL-LABORADORS

<https://bit.ly/3DKFESh>

### EXTENSIÓ

Les propostes de cada quadern no poden excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)**, uns 105.000 caràcters, amb espais, referències, quadres, gràfiques i notes inclosos.

### PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

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

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

### AVALUACIÓ

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

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 qual tracta l'original i l'àmbit disciplinari 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 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».

### REVISORS

<https://bit.ly/3oF4izw>

L'Institut de Desenvolupament Professional (IDP/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 i aprenentatge desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, amb un marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.