

La capacitat d'adaptació de la universitat a l'obtenció de resultats i l'educació dels intangibles: un moment clau

Enric Ma Sebastiani

Les tendències socioeconòmiques actuals imposen noves exigències als sistemes que configuren les economies nacionals, i els obliguen a cercar alternatives perquè els individus desenvolupin les competències que es requereixen. En aquest sentit, són molts els escenaris on es discuteix i es planteja un canvi en l'educació que s'adeqüi als requeriments d'un entorn que exigeix cada cop més la valoració dels resultats i la competitivitat, i això no hauria de conduir la universitat a descuidar la formació dels valors més humans i intangibles.

En els últims anys, l'avaluació institucional universitària s'ha convertit en un tema prioritari a tot Europa. D'una banda, la societat exigeix una qualitat més gran als serveis que presten les universitats, i d'altra, se'ls exigeix que passin els comptes.

Si en l'època de creixement del sistema, les prioritats es van centrar a donar cabuda al màxim nombre d'estudiants que sol·licitaven cursar estudis universitaris, ara, complert parcialment aquest objectiu, les prioritats es dirigeixen a cobrir l'objectiu de la qualitat.

«La societat exigeix titulats formats, capaços de fer front a les demandes d'una societat canviant. Des d'un model d'universitat tancat i amb continguts universals, ens trobem davant una nova situació en la qual els canvis tecnològics, aprendre a aprendre

com a forma de reciclatge i adaptació, la multidisciplinarietat i, sobretot, la contextualització dels aprenentatges, exigeix una universitat oberta a la societat i competitiva, o sigui, en una contínua revisió de la qualitat del que ofereix, per no quedar obsoleta i al marge de les demandes dels nous temps.» (Buendía i García, 2000:204)

Aquesta situació ha portat la majoria dels països a posar en marxa sistemes d'avaluació institucional. Espanya és un dels països europeus que en l'actualitat està avaluant les universitats, a través del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad¹.

En aquest context, l'avaluació no és un fi en si mateixa, sinó que té sentit en la mesura que contribueix a millorar la qualitat perquè permet, juntament amb altres aspectes, orientar l'esforç institucional i desenvolupar estratègies de superació. Per tant, l'avaluació, com a recerca, es concep com un mètode per millorar-la.

Aquest procés, que s'està seguint en la majoria de països europeus, combina l'autoavaluació i l'avaluació externa amb l'objectiu de detectar fortaleces i debilitats de la institució universitària i dissenyar accions de millora.

La universitat té davant seu el repte d'adaptar-se als grans canvis dels últims anys. Aquest fet és necessari per seguir al capdavant en la formació dels joves, com ha estat fent fins ara.

Els problemes i els reptes als que s'enfronta la universitat són diversos: els canvis tecnològics, la demanda creixent de més qualitat, l'ús de noves metodologies formatives, més proximitat al món professional i la demanda social, l'autonomia universitària, etc.

Les exigències que se li demanen a la universitat dels nostres dies fan referència al fet de fer compatible la dimensió social de servei públic amb les exigències de qualitat que són pròpies d'una institució dedica-

¹ Per ampliar la informació sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad es pot consultar el web del Ministerio de Educación y Ciencia accessible a: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=246&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html/documentacion/pubcalid.html>. Data de consulta: 16 de gener de 2007.

da al desenvolupament i a la transmissió de la ciència, la tecnologia i la cultura superior.

«És en el nou context on la universitat té l'oportunitat de demostrar la seva capacitat d'adaptació i el lideratge social i intel·lectual, que ha de mantenir. Per això, s'han d'adoptar canvis dràstics tant en la forma com en el disseny de la seva organització interna i en les relacions amb la societat. Els grans problemes als que aquesta institució haurà de fer front en el futur provenen d'aquestes relacions. Com a conseqüència d'això hi ha un nou esquema de relacions entre universitat i la resta de la societat.» (Buendía i García, 2000:205)

Una universitat d'esquena als canvis socials i tecnològics suposa malgastar els diners que cap país no es pot permetre. Aquestes relacions exigeixen que la universitat ensenyi a aprendre en una nova època on els coneixements d'avui queden obsolets demà, per tant, l'obertura, la diversificació, la necessitat de reconversió i l'adaptabilitat han de ser característiques d'una formació universitària en el moment actual.

Una part important de l'activitat universitària està establint una vinculació diferent amb la societat. Segons Bricall (1998), aquesta part tendeix a comportar-se, a llarg termini, com un sector intern en el sistema de producció d'un país, unit a la resta per un conjunt d'inputs (mitjans de comunicació i d'informació, laboratoris d'assaig i investigació, etc.) i d'*outputs* (investigació aplicada, formació, etc.).

Així mateix, nous problemes sorgeixen en el dia a dia de les universitats. Les reivindicacions contínues de crear, combinar o suprimir centres universitaris són símptomes d'una nova situació. Aquestes transformacions són un producte dels països desenvolupats, i han sorgit per donar resposta a les necessitats d'un sistema productiu, i també al dret a l'educació que tenen tots els ciutadans en la societat actual.

El que caracteritza l'anomenada universitat de masses és que gran part de la població hi té accés, per això hi ha l'existència de demandes socials més àmplies i exigents. Les universitats tradicionals no estaven pensades per a una gran demanda social, i el resultat fa que hi hagi un desajust amb les tendències de la realitat actual.

Davant d'aquesta situació, les universitats han d'aprendre a afrontar aquest creixement sense que es deteriorin la docència o la formació professional i investigadora. L'autonomia i la independència són essencials a l'hora d'estimular una bona docència, formació i investigació, i per entendre-la en la seva màxima expressió es proposen plans d'avaluació del rendiment i dels resultats, ja que les inversions han d'estar lligades a l'eficiència i al rendiment social. Aquest procés d'avaluació serà dinàmic i el seu objectiu ha de ser la millora de la institució en la seva globalitat (Rojo, 1993).

«Si avui es despertés una persona que hagués estat dormint durant cent anys es quedaria sorpresa dels canvis que ha sofert la societat; no obstant això, el procés de formació el trobaria gairebé igual.» (Blat, 1994)²

Una de les causes d'aquesta situació pot ser que a Europa encara s'aprecien molt poc les tendències d'una comunicació transparent i de debat obert al voltant dels mètodes i dels resultats d'avaluació de programes (Seyfried, 1988).

«El discurs crític entre científics i avaluadors, per una banda, i polítics i administradors responsables dels programes, per una altra, precisa encara d'un desenvolupament més avançat. Cal que hi hagi més convergència entre les tendències de la política formativa i de la política d'ocupació, i també esforços més grans per ambdues parts en la coordinació de mètodes coherents d'investigació que integrin indicadors de qualitat pel que fa tant a processos com a productes.» (Seyfried, 1998:14)

Malgrat que entenem l'avaluació dels programes de formació com un procediment que pretén establir el mèrit, la rendibilitat o el seu valor (Scriven, 1994), el consens general és que el fet de complir determinades normes i aconseguir determinats objectius, resultats o productes preestablerts han de ser els criteris per avaluar-los (Fernández-Ballesteros *et al.*, 1998)³.

«L'àmbit de la investigació sobre formació professional i de la investigació sobre el mercat de treball es mantenen molt clarament

² Citat per Buendía, L.; García, B. (2000:206).

³ Citat per Seyfried (1998:15)

aïllats entre si, fet que es deu a què cadascú prioritza diferents sistemes avaluadors.» (Seyfried, 1998:17)

L'àmbit de la formació tendeix fonamentalment a avaluar processos formatius amb els seus criteris interns de qualitat, i ignora, o fins i tot rebutja intencionalment, com a indicador de qualitat els resultats en l'àmbit ocupacional i professional. La investigació formativa centra prioritàriament el seu interès en els processos, i pràcticament no dóna importància als productes.

D'altra banda, les investigacions del mercat de treball concedeixen prioritat al grau d'integració ocupacional. En termes del discurs majoritari en la política ocupacional, el registre de la situació laboral dels participants que assisteixen a un programa formatiu és una pràctica comuna i un criteri indiscutible per avaluar els resultats dels programes de formació.

Per a les polítiques ocupacionals, l'indicador de la qualitat és l'índex d'ocupació (OCDE, 1991). Aquest indicador predomina de tal manera que en ocasions la investigació sobre política ocupacional arriba a ignorar el que aprenen els estudiants, i no presten atenció a investigar la qualitat dels processos formatius, malgrat això signifiqui que hi ha indicadors addicionals de la qualitat (Seyfried, 1998).

Pel que fa al model CIPP, encara cal investigar convenientment la relació dinàmica entre els processos i els productes.

Les avaluacions que se centren en els processos prioritzen la dimensió de la qualitat interna de la formació, que poden analitzar-se amb diferents criteris. El debat actual sobre la qualitat de la formació ha generat un autèntic increment dels mètodes i dels criteris d'avaluació dels processos formatius (Van den Berghe, 1996).

Necessitat de reduir la distància entre formació acadèmica i demanda social i professional

L'enfocament de les competències professionals sorgeix en el món com una resposta a la necessitat de millorar permanentment la qualitat i la pertinença de la formació dels recursos humans davant l'evolució tecnològica, la producció i, en general, la societat. D'aquesta manera,

s'eleven el nivell de competitivitat de les empreses i les condicions de vida i de treball de la població (CONOCER⁴, 1997).

L'educació orientada pel concepte de competència professional ha implicat per als diferents països iniciar processos de reforma dels seus sistemes d'educació i formació; per a les empreses, modernitzar els mètodes de formació dels seus treballadors, i adequar aquestes als canvis en l'organització de la producció, i per a l'individu, adaptar-se a nous perfils professionals, al treball en equip i al desenvolupament de la competència laboral, mitjançant l'adquisició i l'actualització contínua de coneixements i habilitats que li permetin una actuació professional eficient i de qualitat, d'acord amb el que requereixen els centres de treball.

Avui en dia es reconeix que l'aprenentatge es dona en diferents àmbits i de diverses formes i circumstàncies, ja que es tracta d'un procés dinàmic i inherent a la naturalesa humana, i que es du a terme al llarg de tota la vida. Això planteja el repte d'identificar i d'aplicar mecanismes que facilitin i enforteixin la vinculació entre educació i treball, espais immediats on l'home aprèn i es desenvolupa, tant per actuar en el medi laboral com en els diferents àmbits en els que participa: la família i la societat. Per això, resulta cada cop més necessari que es fomenti una cultura de l'educació per a tota la vida; que sigui flexible, de qualitat i pertinent a les necessitats de l'individu, i en la que es reconeguin socialment els aprenentatges adquirits en diferents medis.

En conseqüència, l'enfocament de les competències professionals sorgeix en un marc de transformació de la producció i del treball, i de noves exigències pel que fa a la forma d'actuació de l'individu en el lloc de treball. Però, per a ser més competitiu, no tan sols significa atendre a les necessitats del mercat de treball, sinó a les necessitats de l'individu, és a dir, a la seva formació integral. Per tant, cal tenir els coneixements fonamentals, les habilitats socials i les actituds que permetin a l'individu resoldre problemes i enfrontar-se a situacions de contingència, i també transferir el seu saber, el seu "saber fer" i el seu "saber ser" en contextos diferents. Aquest és el sentit de la competència professional.

Així mateix, l'adopció d'aquest concepte i de la seva metodologia en el sistema de l'educació superior és un canvi estructural que busca, a més

d'elevar el nivell de competència de l'individu, assentar les bases d'una transformació d'efectes no tan sols a curt termini, sinó de manera fonamental a mig i llarg termini.

Com que l'educació constitueix l'actiu més valuós amb el que compten les persones per tal de millorar les condicions de la seva existència i convivència social, l'educació sota l'enfocament de les competències professionals busca facilitar als individus l'adquisició dels coneixements i de les habilitats. Aquests els han de permetre ésser competents a l'hora de desenvolupar una determinada funció professional en diferents contextos de treball i, en aquest sentit, han de poder millorar les condicions d'accés, de permanència i de promoció en el mercat laboral, i també respondre a les seves necessitats de desenvolupament integral i de progrés personal (CONOCER, 1997).

Pel que fa a l'àmbit laboral, el treballador aprèn i es forma permanentment, així adquireix diferents competències que li permeten adaptar-se a l'entorn canviant, i també pot millorar la seva productivitat. A la vida social, l'educació genera valors i actituds que formen la cultura i la identitat d'un país. Per això, l'educació ha d'estendre's a tots els àmbits de la vida i ha de permetre a l'individu el trànsit continuat entre educació i treball.

«Siguin quins siguin els indicadors emprats, relacionar la qualitat formativa amb el treball subsegüent es convertirà en una qüestió central.» (Seyfried, 1998:19)

Necessitat d'incrementar la qualitat i la competitivitat

Els diferents moviments cap a l'adopció d'un enfocament que tingui en compte les competències professionals es poden relacionar amb els canvis que, en diferents àmbits, es registren actualment en un àmbit global. En particular, s'associa les competències amb el fet de generar avantatges competitius, estratègia de productivitat i gestió de recursos humans (Mertens, 1997).

Per a diversos autors (Mertens, 1997; Cejas, 2004) és indubtable que aquest enfocament està relacionat amb les transformacions productives a partir de la dècada dels vuitanta. La màxima exposició a la competència mundial i la pressió per a la millora de la qualitat i la reducció de costos van ser estratègies que ràpidament es van difondre des del

Japó cap a Occident. Les empreses han entès amb celeritat la necessitat de prevaler en el mercat generant avantatges competitius.

Les estratègies empresarials per a la millora de la competitivitat van acabar generant elements de diferenciació a partir de l'estructura d'organització i de la incorporació d'elements que abans només utilitzaven algunes empreses. D'aquesta manera, es van construir xarxes de col·laboració entre la funció productiva i altres agents clau, com ara proveïdors, consultors, "empleadors", clients, treballadors, etc. Es van crear veritables estructures virtuals en què el més important no eren els actius físics i financers, sinó altres d'intangibles molt valuosos, com ara el coneixement, la formació, la capacitat d'innovació, la desimboltura en el mercat, els sistemes de motivació, etc. (Mertens, 1997).

Un dels components clau d'aquesta arquitectura naixent és el factor humà; la contribució que efectuen les persones i els col·laboradors de l'organització a favor dels objectius de l'empresa o institució. Des d'aquesta perspectiva, es conclou que el sorgiment de l'enfocament de la competència professional està relacionat plenament amb l'estratègia de competitivitat, ja que l'empresa té la necessitat de diferenciar-se al mercat a partir del desenvolupament dels seus recursos humans.

Actualment s'accepta, de manera generalitzada, la relació entre el treball competent i el nivell de competitivitat i de productivitat d'un país. Així, amb l'enfocament de la formació que es basa en competències, el paper de la formació universitària corre el risc d'identificar-se, exclusivament, amb la productivitat i l'utilitarisme dels continguts del seu ensenyament.

En definitiva, caldria evitar una formació que es basés en competències des d'un enfocament tecnològic "eficientista" que cedís a les demandes "gerencialistes" i pragmàtiques dels grups de pressió. Per tant, cal fomentar que parteixi de la realitat de la pràctica, que promogui el treball col·laborador entre el professorat i que fomenti el treball reflexiu autònom del professorat. Evidentment, aquest treball ha de ser des d'una perspectiva crítica i amb una alta connexió i compromís social.

La universitat també ha d'esforçar-se en l'educació dels intangibles i en la formació humanista, ja que contribueixen a augmentar d'una manera global la competència de la persona en l'exercici integral de la seva identitat, de la seva professió i de la seva ciutadania responsable.

L'enfocament de les competències professionals és positiu, perquè ens fa entendre que cal evolucionar cap a models conscients de la demanda, o de les necessitats que implica actualment un exercici professional determinat; que aprofitin estratègies de treballs en xarxa, que proposin programes més flexibles (modulars) a fi de permetre l'alternança amb el mateix exercici professional o amb el fet de potenciar els períodes de pràctiques.

Des d'aquesta perspectiva, cal evolucionar cap a models que entenguin que la formació sempre és necessària (aprenentatge al llarg de la vida). Així mateix, s'ha d'aconseguir que es dissenyin també bons models de formació continuada i de postgrau que ajudin a professionalitzar, a especialitzar o a aprofundir en temàtiques específiques, oportunes i d'actualitat.

Ara, la universitat es troba en un moment clau per demostrar la seva capacitat d'adaptació. Esperem que el sàpiga aprofitar.

FONTS BIBLIOGRÀFIQUES

- BERNILLÓN, A.; CERRUTTI, O. (1989). *Implantar y Gestionar la Calidad Total*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- BRICALL, J. M. (1988). "Participación de la sociedad en las universidades". En Porta, J.; Lladonosa, M. (coord.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUENDÍA, L.; GARCÍA, L. (2000). "Evaluación institucional y mejora de la calidad de la enseñanza superior". En GONZÁLEZ, T. (COORD.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Màlaga: Aljibe, 203-226.
- CEJAS, M. (2004). "La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y productivo". En *3r Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació*. Girona. Del 30 de juny al 2 de juliol de 2004.
- CONOCER (1997). *Sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral*. México: IBERFOP/OEI.
- DEMING, E. W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad*. La salida de la crisis. Madrid: Díaz Santos.
- GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

- GARCÍA GARCÍA, M. (2000). "Evaluación y calidad de los sistemas educativos". En T. GONZÁLEZ (coord.). Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Màlaga: Aljibe, 227-267.
- HARDMAN, K.; MARSHALL, J. (2004). "Policy and practice in physical education and sport in schools in Europe: the research evidence". En *Sportwissenschaft*, 2, 176-200.
- LE BOTERF, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe.
- LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MEC (2006B). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas de la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: MEC-Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004A). "L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. En *3r Congrés Internacional: Docència Universitària i Innovació*. Girona. Juliol 2004.
- QUINTANILLA, M. A. (1996). "Nuevas ideas para la universidad". En J. ALLEN, G. MORALES (eds.). *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- SEYFRIED, E. (1998). "Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 15, 14-20.
- SCRIVEN, M. (1994). "Evaluation ideologies". En R. F. CONNER; D. G. ALTMAN; C. JACKSON (eds.). *Evaluation Studies*, 9. Beverly-Hills: Sage, 49-80.
- SEBASTIANI, E. M. (2007). *Les competències professionals del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta per a la seva anàlisi*. [tesi doctoral]. Universitat Ramon Llull.
- VAN DEN BERGHE, W. (1996). *Cuestiones y tendencias de la calidad en la formación profesional europea*. Salònica: CEDEFOP.
- VAN DEN BERGHE, W. (1997). *Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación*. Interpretación y orientaciones desde una perspectiva europea. Luxemburgo: CEDEFOP.
- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2003). "Gestión de la calidad en la formación". En *Papeles de la oficina técnica*, 12. Montevideo: Cinterfor/OIT.