

La innovació docent abans i en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Què hi ha de nou?

Francesc Imbernon*

Resum

La innovació i metodologia a la Universitat dintre de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) implica un canvi en tres mirades: el paper del professorat universitari en l'ensenyament, el mitjà d'aprenentatge que es fa servir i el paper de l'alumnat a les aules. Encara que tot això no és nou, la implicació institucional que ocasiona l'EEES pot ser una oportunitat de reflexionar sobre això. Però perquè la innovació sigui una realitat no és suficient amb dir-ho sinó que s'haurien d'engegar diverses mesures: augmentar els recursos econòmics i humans; preocupar-se per la relació ensenyament-aprenentatge; modificar les relacions d'autoritat, saber i poder en els departaments; crear la possibilitat de formar-se i autoformar-se en la impartició docent de la disciplina, i especialitzar-se en l'oferta formativa.

Paraules clau

innovació docent, metodologia didàctica, ensenyament-aprenentatge, Espai Europeu d'Educació Superior

Recepció de l'original: 3 de novembre de 2009

Acceptació de l'article: 26 de novembre de 2009

Introducció

Des de fa temps, la forma d'ensenyar a la universitat necessitava un canvi. I no es pot dir que no s'anava fent. Experiències, innovacions, grups d'innovació, formes alternatives, teories de l'aprenentatge, etc.; però el debat sobre la introducció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha precipitat la seva anàlisi i la seva necessitat. La innovació en la forma d'ensenyar ja no és patrimoni de professors i professors voluntaris sinó que comença a haver una implicació institucional encara que de vegades sense gaire assentiment sinó obligat per les normes i les estructures que s'han anat creant en els últims anys.

Tractar de l'EEES significa tractar molts temes, alguns d'ells polèmics. En aquest article es pretén reflexionar sobre la innovació docent a l'aula, reflexionar com s'ensenyava i s'aprèn a la Universitat. Allò que convenim a dir metodologia. Fa temps que la reflexió i el debat està obert però la implementació del crèdit europeu, a partir del pressupost metodològic de centrar el procés d'ensenyament-aprenentatge en el que aprèn, ajuda a replantejar-se una vegada més (i de manera institucional) la forma d'ensenyar i d'aprendre. S'ha de reconèixer que l'EEES planteja una vella evidència de l'aprenentatge: que l'alumnat pot aprendre dins i fora de l'aula. Per això és important i necessari potenciar i reconèixer l'ús, per part de l'estudiant, de múltiples i variades fonts informatives que es troben fora de les parets de l'aula: biblioteca, Internet, arxius, treballs de camp, etc. Un aprenentatge diferent en la societat actual, en què l'alumnat està natiu de tecnologies de la informació i la comunicació, tot tenint en compte les últimes aportacions de la psicologia de l'aprenentatge, on l'ensenyament centrat en l'aprenent, en tota la persona (implicació de factors cogni-

(*) Catedràtic del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Coordinador del Grup reconegut d'innovació i recerca FODIP. Adreça electrònica: fimbernon@ub.edu

tius i metacognitius¹, motivacions, emotius, socials i culturals) i la complexa relació entre coneixement i emocions permet construir nous significats (Sjorb, 2007). És adequar la metodologia als canvis socials, científics i culturals de l'època que ens ha tocat viure però no únicament això sinó adequar-se a les últimes aportacions sobre l'aprenentatge rellevant.

Això suposa que el professorat ha d'ajudar a gestionar el procés d'aprenentatge de l'alumnat motivant-lo i entusiasmant-lo en un treball de recerca i una actitud constant d'aproximar-se a les fonts de nous coneixements i significats que no és gens fàcil ni simple. És una nova forma de transmetre i compartir el coneixement acadèmic, que comporta un canvi en la metodologia en una universitat que pretén mirar cap a un futur diferent amb una nova forma d'ensenyar. Una nova universitat que superi els vells esquemes acadèmics sobre la docència predominants des de fa segles i, avui dia, majoritàriament obsoletes.

Però què significa centrar la formació en l'aprenentatge dels alumnes, què significa ajudar-los a aprendre? Heus aquí un dels reptes importants i menys tractats a causa de la preocupació actual pels plans d'estudis, les estructures acadèmiques, l'elaboració de plans docents o els temes virtuals. Des del meu punt de vista significa repensar tres aspectes: el paper del professorat universitari en l'ensenyament universitari, el mitjà d'aprenentatge que es fa servir i el paper de l'alumnat en les aules i fora d'elles. Repensar tot això significa aportar una reconceptualització de la forma d'ensenyar i aprendre a la universitat.

No obviem en aquesta reflexió que la majoria del professorat universitari no ha tingut una formació per accedir a la docència. No ha reflexionat sobre els aspectes socials, psicològics i pedagògics del seu treball professional. I això du a un cercle viciós on el professorat reproduceix com a ell li van ensenyar. Això vol dir aprendre a desaprendre. Desaprendre algunes coses de quan s'era alumne o alumna i aprendre noves tècniques i nous processos d'ensenyament i saber com aprèn l'alumnat universitari. Però les tècniques no són suficients sinó que serà important prendre consciència de la necessitat de la didàctica de la seva matèria per a innovar la seva relació amb la disciplina, amb la docència i amb l'alumnat. L'important no són les diverses metodologies o les tècniques d'ensenyament com un fi en si mateix sinó la preocupació del professor o professora per l'aprenentatge de l'alumnat en tot el procés d'ensenyament. Cal trencar les rutines apreses per l'empirisme elemental de l'experiència subjectiva del dia a dia de les classes.

I tot això no és fàcil ja que exigeix un esforç quant a la planificació de les sessions formatives, els recursos personals i materials, i la distribució, l'organització i un ús nou dels espais educatius. No és fàcil perquè s'han de trencar moltes inèrcies ja que el professorat en comptes de passar temps seleccionant, organitzant i elaborant continguts, haurà de posar èmfasi en el disseny de processos d'aprenentatge que permetin a l'alumnat desenvolupar diverses estratègies; en una paraula: ensenyar-los i facilitar el seu aprenentatge presencial i no presencial. D'aquesta manera, és l'estudiant qui cerca la informació, estableix nexes significatius amb la informació ja

(1) En qualitat de coneixement sobre el seu aprenentatge i capacitat per pensar sobre els processos personals de pensament i el seu control.

coneguda i les seves experiències prèvies i construeix coneixements (els continguts d'aprenentatge) amb l'ajuda del professorat.

Però què cal per a tot això? Ningú no dubta que s'ha de tenir un domini de la matèria o disciplina que s'ha d'impartir. Però això no és suficient. Ensenyar és un procés de comunicació i les habilitats comunicatives seran imprescindibles. I no comuniquem de forma abstracta; per tant, conèixer a qui i a quin grup comuniquem ens ajudarà.

Però no podem tampoc caure en una pedagogia ingènua. Hem de situar la docència en el context específic de l'experiència docent universitària. És difícil parlar en genèric d'innovació i metodologia universitària. Les diverses universitats, les exigències de les diferents ciències, les característiques de l'alumnat, la consideració del context, les característiques personals i les estructures, facultats, cicles, posicions..., comporten parlar i tractar de diferents formes de la docència en la universitat.

Un docent universitari posseeix una cultura acadèmica que és la intersecció dels seus coneixements i habilitats; de les seves actituds i emocions, i la situació del treball en la qual es troba. Tot i que soni redundant i obvi, les diferències d'aquestes tres coses entre els docents comporta docents *diferents*, currículum (continguts i metodologia) *diferents*, contextos universitaris *diferents* i també estudiants *diferents*. Per tant, comporta cultures acadèmiques *diferents*. Parlar d'innovació i metodologia no significa parlar d'una sola cosa sinó d'un poliedre amb multitud de cares i d'un canvi lent, amb el temps, mai precipitat com es pretén en molts casos. La innovació ha de ser adequada al que es pretén i amb qui es realitza.

Es poden innovar les sessions de classe? El paper del professorat universitari en l'ensenyament

La sessió expositiva o també denominada en els àmbits universitaris com a classe magistral ha estat durant segles, i encara predomina, la metodologia més utilitzada. No pretenem anatematitzar la metodologia de la sessió expositiva, ja que a la universitat és necessari utilitzar-la, encara que sigui per acostar la zona de desenvolupament potencial d'aprenentatge de l'alumnat a la seva zona real d'aprenentatge. Avui dia, ningú no dubta de la importància de la intervenció d'una persona coneedora del tema per fer avançar en l'aprenentatge a l'alumnat, i també per no fer-li perdre temps amb activitats inútils o que poden provocar una sensació de passar l'estona o de pèrdua de temps. El problema no està en la sessió expositiva sinó com es posa en pràctica, com es realitza la transmissió del coneixement, de quina forma s'actua. O sigui, com aquesta sessió expositiva es transforma en una sessió transmissora.

En primer lloc, hem de diferenciar entre classe o sessió expositiva o magistral i classe purament transmissora. La primera encara que predomini el docent com a protagonista de l'ensenyament, permet una interacció amb l'alumnat; introdueix una certa implicació del grup classe i unes estratègies de comunicació. La segona és una sessió on el missatge és unívoc, el professorat es converteix en un bust parlant, on el docent prescindeix de les característiques de l'alumnat, del context i de la seva participació.

En tota sessió expositiva, existeixen dos components importants clàssics des de la retòrica: el component de l'argumentació i el component de l'explicació. El com-

ponent de l'argumentació és mitjançant el qual l'explicació del tema ens permet que l'alumnat assumeixi nous coneixements, o sigui que canviï respecte a alguna cosa, normalment davant d'un coneixement conceptual, actitudinal o procedimental. És el component que té més importància en l'ensenyament universitari tradicional. En canvi, el component de l'explicació és el que ens ajuda a fer el discurs comprensible a l'alumnat. És el que possibilita l'aprenentatge i és el component predominantment metodològic. En la classe universitària, quan es realitza una sessió expositiva, els dos components són importants i necessaris. En la pura classe transmissora, el professorat únicament es preocupa del component d'argumentació, i per això posa molta importància en els continguts acadèmics suposant que explicant-los (com ell o ella ho explica) ja s'aprenen. I potser la preocupació no ha de ser tant demostrar que se sap molt sinó més aviat preocupar-se pel procés d'aprendre de l'alumnat i a partir d'ell preocupar-se d'innovar l'ensenyament.

Alguns docents se senten molt satisfets acadèmicament després d'una classe purament transmissora (considerem una classe purament transmissora aquella en la qual el docent ocupa el seu temps lectiu a emetre unidireccionalment un missatge, mitjançant la paraula, als seus alumnes que es limiten a escoltar i prendre notes passivament). I és cert que la universitat s'ha caracteritzat durant segles per exercir en les seves aules la sessió magistral com a procediment metodològic, però avui dia, l'auge de la tecnologia (sobretot dels grans mitjans de comunicació i informació), el creixement de la ciència social, la crítica al mètode científic tradicional, el concepte de ciència, la condició postmoderna amb el qüestionament dels més importants metarelats, les noves actituds socials, el debat sobre què ha d'ensenyar-se, la formació permanent dels individus, els nous mitjans formatius, el canvi de l'alumnat, i un gran etcètera, fan qüestionar-se la pura classe de transmissió expositiva on un docent manté el protagonisme absolut de la comunicació obviant a qui l'escolta i centrant-se únicament en el que diu.

El professorat, a més de presentar les informacions, ha d'aportar aquells elements que condueixin a una activitat intel·lectual individual o en grup, i crear relacions de retroacció i motivació per comprovar el procés d'aprenentatge dels estudiants (Bain, 2007). La sessió o classe expositiva no és necessàriament dolenta sinó depèn de com es dona i de quins elements de suport a la paraula utilitzi.

Però la satisfacció per una bona classe transmissora que comentàvem anteriorment és una fal·làcia. El professorat que realitza únicament sessions magistrals entra, cada vegada més, en una gran frustració ja sigui per veure la dificultat d'aprenentatge de molts coneixements mitjançant la paraula o per analitzar, encara que sigui visualment, la poca receptivitat i atenció de l'alumnat d'avui a aquesta forma d'ensenyar. I un altre aspecte important: quan un se centra en si mateix i en el seu ensenyament està generant un antídote per a reflexionar sobre el propi procés ja que les idees que es posseeixen sobre com ensenyar influeixen en les activitats que es proposen. Per exemple, si un pensa que l'alumnat ha de acumular coneixements i dades es concep l'aprenentatge com a passiu i memorístic. Creix, per tant, una preocupació per establir una certa innovació en el treball a les aules universitàries i es redueixen les sessions expositives. I aquesta preocupació i estructura du a innovar la sessió magistral amb una adequada preparació del docent i amb elements de motivació i participació de l'alumnat.

No existeixen arguments per tancar-se o encapsular-se únicament en la sessió expositiva estrictament transmissora: ni que és l'única estratègia per a grups grans, ni que l'alumnat presta més atenció durant i després de la sessió de classe, ni que desenvolupa major interès per la matèria exposada. Això no implica que, moltes vegades, la classe expositiva desenvolupi correctament la comprensió d'un tema i pugui motivar l'alumnat. Però és important que, sobre la base d'aquesta motivació i comprensió, el professorat apliqui altres estratègies perquè l'alumnat analitzi, treballi i reflexioni perquè aprengui més. I s'han d'organitzar estratègies semipresencials i no presencials on en molts casos la participació col·lectiva de l'alumnat serà fonamental.

El desenvolupament de l'aprenentatge amb la participació de l'alumnat i el mitjà d'aprenentatge que es fa servir

Normalment, d'acord amb la sessió transmissora, la docència a la universitat ha desenvolupat i potenciat un treball individual de l'alumnat. Avui, considerem que aquest treball, encara que necessari, no és suficient. En l'aprenentatge, cal introduir l'autonomia, el treball en petit grup i el debat amb tot el grup classe: la participació activa de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

Actualment (encara que ja ho trobem en antecedents molt valuosos, com a la maièutica de Sòcrates i amb el treball empíric d'Aristòtil), amb els condicionaments del context i de l'alumnat, es considera que la metodologia d'ensenyament transmissora en la qual l'alumnat és un receptor passiu no són suficients per a un aprenentatge efectiu i adequat a la realitat social. L'aprenentatge, per a una major consolidació, no únicament necessita ser vivenciat i extrapolable sinó que també necessita ser compartit i dialogat amb els companys.

Fa temps (anterior a l'EEES), que es comença a introduir una metodologia més activa o interactiva en què es dona importància a les relacions comunicatives no unívokes per part del professorat sinó a relacions biunívokes i multidireccionals perquè l'alumnat vagi construint el seu propi aprenentatge en relació amb els aprenentatges dels companys, ja sigui a l'aula o fora d'ella. Apareix la implicació entre els membres d'un grup com un bon (i necessari) complement de l'activitat únicament magistral.

Es pot argumentar amb raó que aquest tipus de metodologia comporta certs inconvenients, sobretot amb grups massius, però també comporta una sèrie d'avantatges que superen els inconvenients. Analitzem alguns d'ells. És cert que el treball individual comporta que cada alumne vagi al seu propi ritme d'aprenentatge i que pot generar hàbits de reflexió personal, però també hem de dir que com a inconvenient trobem que és poc creatiu, hi ha falta d'intercanvi del significat del que s'està aprenent i existeix el risc d'interpretacions subjectives poc contrastades. En la sessió expositiva es parteix de la matèria acadèmica i es dilueix perquè cada alumne té el seu ritme d'aprenentatge i part del grup no és capaç de seguir la comunicació verbal del professor o professora, o la rapidesa dels seus raonaments. Per altra banda, el treball en grup també posseeix inconvenients com el desequilibri en la participació entre els membres del grup, una possibilitat de major conflicte i una baixa productivitat en grups que no posseeixin l'hàbit de treball en equip. Però té molts avantatges com l'estimulació i la motivació al treball, l'augment de la creativitat, la possibilitat d'analitzar punts diferents, el desenvolupament de la capacitat de cooperació i l'afa-

voriment de l'intercanvi d'experiències. Treballar en grup implica aprendre a dialogar, a comunicar-se, a consensuar, a cedir la paraula a l'altre, a treballar en comú un projecte...; a molts dels components del subjecte actiu de la societat actual.

Això no implica que tot ha de ser participatiu, ni que la participació sigui una finalitat per si mateixa. És un mitjà necessari i important de formació. El que volem dir és que hem de combinar el treball individual amb el treball en grup, la classe expositiva amb la participació de l'alumnat i facilitar-li una reflexió personal² perquè prengui consciència de les estratègies, dels processos d'autoregulació i de la seva relació amb allò après i un treball en equip que li permeti saber treballar col·lectivament (Simons, 1995). I el paper del professorat és important en la participació. Pot semblar que fer participar l'alumnat suposi no fer gens per part del professorat. A l'inrevés. Fer participar l'alumnat comporta una major preparació de l'activitat, un seguiment durant la seva execució i una correcta posada en comú.

Avui, la majoria de treballs professionals requereixen treballar en grup. La universitat ha de preparar per això en la metodologia de les diferents assignatures. És necessari fomentar el desenvolupament d'aquelles habilitats i destreses que els estudiants necessiten i necessitaran per usar el seu coneixement abstracte en situacions concretes de cada dia en la seva posterior vida social i professional. Aprendre a la universitat ja no pot ser únicament la repetició mecànica de coneixements sinó que ha d'incloure destreses com la flexibilitat de pensament, la comunicació, la utilització de tecnologies, el treball en grup i la presa de decisions en els processos.

Benvingut sigui l'EEES si s'introdueix en la universitat que el coneixement es construeix mitjançant l'activitat i que un ensenyament de la matèria és aquell que permet que l'alumnat descobreixi per si mateix aquests continguts perquè canviï les seves estructures del coneixement. Que l'ensenyament és organitzar i planificar activitats rellevants tant individuals com en equip per explorar noves idees, reestructurar els coneixements i aplicar-los a nous contextos i, per tant, el context on es desenvolupa aquest ensenyament és molt important perquè ens estarem movent dins d'una forma diferent de veure l'ensenyament universitari. És cert que no hi ha models purs i, fins i tot podríem dir que no hi ha models bons i models dolents. Cada professor o professora ha d'escollir el model que en cada moment consideri més adequat al context, a la disciplina o a l'alumnat. L'important no és quina metodologia s'utilitza sinó quina és la concepció, implícita o explícita, d'ensenyament i aprenentatge que es posseeix. No serà tant important la tècnica pedagògica com la concepció de què es parteix.

Però perquè a la universitat es pugui potenciar la participació mitjançant activitats presencials, semipresencials i no presencials s'haurien d'engegar diverses mesures. Augmentar els recursos econòmics i humans, modificar estructures, preocupar-se per la relació ensenyament-aprenentatge augmentant la formació, modificar les relacions d'autoritat, saber i poder en els departaments, crear la possibilitat de formar-se i autoformar-se en la impartició docent de la disciplina, possibilitar el treball col·laboratiu entre docents, estructurar adequadament els plans d'estudi, etc. Seria

(2) La reflexió es considera com una de les principals vies d'aprenentatge ja que per mitjà seu es poden identificar les formes de pensar, sentir i actuar, i assumir criteris propis, conèixer i desenvolupar les capacitats i la presa de decisions.

un engany pensar que l'EEES és canviar la metodologia docent i no tenir en compte la implicació institucional de la universitat. Canviar la denominació del que es fa no és suficient. L'Espai Europeu d'Educació Superior pot ser una oportunitat per reflexionar sobre el que es fa però també pot ser un element superficial per tractar únicament els aspectes tècnics de la docència universitària (elaborar programacions, plans docents, avaluacions, llistats de competències, etc.) i pensar que amb una certa passió en la qüestió tècnica es guariran tots els mals acadèmics. En lloc d'innovar pot dur-nos a una inducció a l'obsolescència de molts professors i professores o a una visió estereotipada i tècnica del coneixement pedagògic.

Referències

- Bain, K. (2007) *El que fan els millors docents universitaris*. València, Universitat de València.
- Bonals, J. (2000) *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona, Graó.
- Brown, G.; Atkins, M (1990) *Effective Teaching in Higher Education*. Londres, Routledge.
- Davis, B.G. (1993) *Tools for teaching*. San Francisco, Jossey Bass.
- Huber, G.L. [ed.] (1985) *Lernen in Schülergruppen. Studienbrief 1 des Fernstudienlehrgangs "Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen"*. Tübingen, Deutsches Institut für Fernstudien.
- McKeachie, W.J. (1994) *Teaching Tips*. Lexington, Heath.
- Mingorance, P. et al. (1993) *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Ramsden, P. (1993) *Learning to Teach in Higher Education*. Londres, Routledge.
- Simons, P.R.-J. (1995) «Metacognitive Strategies: Teaching and Assessing», a Anderson, L.W. [ed.] *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge, Pergamon.
- Sjorb, S. (2007) «Constructivism and learning», a E. McGaw, B. i Peterson, P. [ed.] *International Encyclopaedia of Education*. Oxford, Elsevier.

La innovación docente antes y en el Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Qué hay de nuevo?

Resumen: La innovación y metodología en la universidad dentro del EEES implica un cambio en tres miradas: el papel del profesorado universitario en la enseñanza, el medio de aprendizaje que se utiliza y el papel del alumnado en las aulas. Aunque todo esto no es nuevo, la implicación institucional que ocasiona el EEES puede ser una oportunidad de reflexionar sobre ello. Pero para que la innovación sea una realidad no es suficiente con decirlo sino que se deberían poner en marcha diversas medidas: aumentar los recursos económicos y humanos; preocuparse por la relación enseñanza-aprendizaje; modificar las relaciones de autoridad, saber y poder en los departamentos; crear la posibilidad de formarse y autoformarse en la impartición docente de la disciplina y especializarse en la oferta formativa.

Palabras clave: innovación docente, metodología didáctica, enseñanza-aprendizaje, Espacio Europeo de Educación Superior

L'innovation dans l'enseignement avant et dans l'Espace européen d'Enseignement supérieur. Qu'y a-t-il de nouveau ?

Résumé: L'innovation et la méthodologie à l'Université dans le cadre de l'EEES implique un changement de trois aspects : le rôle des enseignant(e)s du supérieur dans l'enseignement ; le moyen d'apprentissage utilisé ; et le rôle des étudiant(e)s dans les salles de cours. Bien que tout cela ne soit pas nouveau, l'implication institutionnelle que crée l'EEES peut être une occasion pour réfléchir quant à tout cela. Toutefois, pour que l'innovation constitue vraiment une réalité, il n'est pas suffisant de le dire et il faudrait aussi mettre en œuvre diverses mesures : augmenter les ressources économiques et humaines ; se préoccuper de la relation entre enseignement et apprentissage ; modifier les rapports d'autorité, de savoir et de pouvoir dans les divers départements de l'Université ; créer la possibilité de se former et de s'auto-former quant à l'enseignement de la discipline ; et se spécialiser dans l'offre de formation.

Mots clés: innovation dans l'enseignement, méthodologie didactique, enseignement-apprentissage des étudiant(e)s, Espace européen d'Enseignement supérieur

Teaching innovation before and in the European Higher Education Area. What is new?

Abstract: University innovation and methodology within the EHEA involves a change in three areas: the role of university teaching staff in teaching, the means of learning that are used and the role of the student in the classrooms. Although none of this is new, the institutional involvement brought about by the EHEA may be an opportunity to reflect on these aspects. However, more than words are needed for innovation to become a reality. In addition, various measures need to be taken, including the following: increase financial and human resources; focus on the relationship between teaching and learning; alter the authority, knowledge and power relations in university departments; create the opportunity to be educated and to educate oneself through the teaching of a discipline, and to specialize by means of the educational offerings.

Keyword: teaching innovation, teaching methods, student teaching-learning, European Higher Education Area