



Centre d'Innovació
i Formació en Educació
Universitat de Vic

JORNADA D'INNOVACIÓ DOCENT **21 de setembre de 2009-09-23**

Resum de la conferència de Joaquin GAIRIN i SALLÁN (UAB)

PROGRAMAR I AVALUAR PER COMPETÈNCIES

Redacció i síntesi elaborada per:

Antoni PORTELL i LLORCA (FE)
Pere QUER i AIGUADÉ (FCHTD)

El propòsit de la conferència de Joaquin GAIRÍN , especialment donada la diversitat de formació i la diversitat acadèmica dels assistents, va ser el d'ordenar les idees, fer veure les seves implicacions conceptuals i metodològiques i acabar fent una posada en comú-col·loqui amb el públic.

Fer les coses de la millor manera possible

Ja centrant-se en la primera part va començar afirmant que de cara a la implantació del crèdit europeu el problema no és fer les coses, sinó que és fer les coses de la millor manera possible. I és en aquest context que l'avaluació pren un sentit de millora permanent.

Endinsant-se ja en els models curriculars i la planificació, va destacar la importància que pren en el context europeu l'estudiant, bo i considerant que cal avançar cap a un model centrat en el subjecte que decideix, és a dir, l'estudiant. Va acabar aquesta introducció afirmant que el que fa bo o dolent un sistema és l'eficàcia que se n'obtingui, o el que és el mateix, que els sistemes els fa bons la manera com s'utilitzen. I sobre els formadors afirmava que l'important per a un professional és la seva capacitat d'actualitzar-se, la seva capacitat d'innovar, i això no s'improvisa sinó que s'ha de fer des de la formació i des de l'intercanvi, des del treball en xarxa.

Un altre aspecte que va posar sobre la taula i que té força incidència en la docència és que la universitat està enfocada a formar professionals, amb la qual cosa hem de buscar la màxima coherència entre les competències finals i les que hem de promoure des de cada matèria, des de cada assignatura. D'aquí la importància, ressaltava GAIRÍN, de reflectir en les guies de programació les competències que toquen a cada assignatura, a cada matèria.

Vers un nou model de programació

Un cop arribat aquí, el ponent va centrar-se en l'estudiant, figura que cal entendre, en el context europeu, com a focus del procés d'aprenentatge. Aquest fet condiciona la programació, dins el marc de la qual el professorat fa la seva docència. Això portà GAIRÍN a evidenciar que en tot plegat existeixen una sèrie d'elements que obliguen a adaptar alguns plantejaments tradicionals, com ara la llibertat de càtedra. La planificació conjunta marca importants diferències amb el sistema tradicional, com ara el fet que el professor deixa de ser l'únic

responsable de la matèria, deixa de ser l'únic que decideix, i es fa necessari un treball en xarxa.

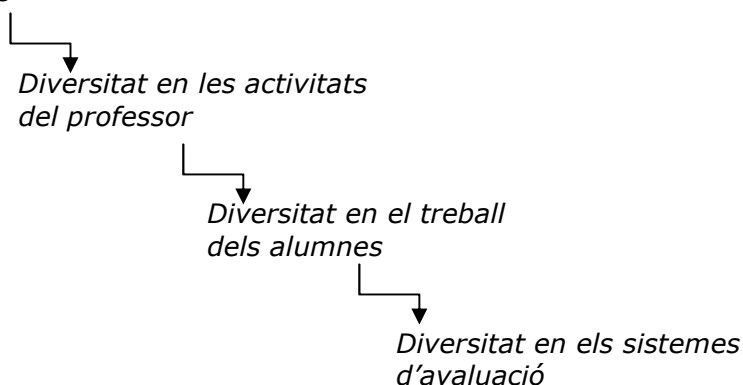
Tant és així que la programació es converteix en la manera de sistematitzar l'aprenentatge. Es passa de la redacció d'objectius a la redacció de resultats d'aprenentatge o, el que és el mateix, es promou i es fa necessària la relació entre els objectius d'aprenentatge i els resultats. I amb això cal fer l'esforç de planificar conjuntament aquests dos aspectes, cosa que —afirmava GAIRÍN— no és fàcil perquè no tot és mesurable, no tot té evidències. Part del que traslladem als estudiants no és fàcil d'avaluar.

Amb tot això —i anant més enllà en el fil de la seva exposició, certament clara— el professor GAIRÍN va posar sobre la taula el fet que dins del marc de l'EEES el protagonisme de l'estudiant experimenta un increment que va associat de manera proporcional al decrement del protagonisme del professor. I aquest fet cal tenir-lo ben present.

Tot plegat porta a la necessària diversificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, bo i distingint entre el presencial (el que es fa a l'aula), el dirigit i l'autònom (aquests dos darrers fora de l'aula). I no hi ha dubte que al darrere d'aquesta diversificació de processos d'aprenentatge hi ha també una diversitat de processos d'avaluació.

Podríem sintetitzar aquesta idea visualitzant-la així:

Diversitat metodològica



Implicacions de l'avaluació per competències

Ja centrant-se en les competències i servint-se de les diapositives que complementaven la seva exposició, GAIRÍN es va referir a la piràmide de Miller (vegeu el *ppt* de la conferència). Així, va insistir molt en el fet que quedés clar que en canviar de competència específica a treballar necessàriament ha de canviar l'estratègia utilitzada per a l'avaluació.

GAIRÍN va distingir entre avaluacions de primer nivell (o cicle), que avaluen si s'han aconseguit els objectius formatius fixats, i avaluacions de segon nivell (o cicle), en què s'avalua si les persones que han rebut aquella formació estan preparades per fer les feines per a les quals se'ls preparava.

La universitat sol limitar-se a les primeres i sovint traiem la conclusió que hem aconseguit l'objectiu final (el de segon nivell), quan només podem estar segurs que hem aconseguit que els estudiants compleixin el nostre programa.

Amb això, el ponent es referia a la importància del fet que l'avaluació ha de ser per cicles, això és a) avaluant l'establiment dels objectius i propostes i b) reflexionant si en el marc de la titulació concreta s'estan formant professionals competents; és a dir, transcendir el programa mateix i avaluar les raons que ens han portat al programa.

També va posar sobre la taula la importància d'avançar en els sistemes de verificació. Per tant, GAIRÍN apostava públicament per diversificar els sistemes d'avaluació, acompanyar-los de

criteris d'avaluació i aprofitar-los també per anar afinant el control del temps que l'estudiant dedica a l'aprenentatge de la matèria.

Aquí el ponent va recordar als assistents que no podem oblidar les incerteses que hi ha en aquest marc general (en clara referència a unes diapositives sobre les repercussions per als professors i estudiants (vegeu el ppt de la conferència)).

En realitat, abundava GAIRÍN, el canvi no és un canvi del professor, o únicament del professor. És un canvi de la docència i això també implica els estudiants. El sistema, doncs, significa i demana també un canvi en els estudiants.

Encara va afegir que és cert que la diversificació produeix una més gran sobrecàrrega del professorat, però també conclouia que aquesta es pot evitar si aquest col·lectiu s'administra adequadament.

En un altre ordre de coses i en un intent d'ampliar més les darreres aportacions, el ponent va recordar que la universitat, com a espai de preparació professional, té sentit en la mesura que actualment forma part del cicle d'estudis d'una gran majoria de la població, això sense oblidar la preparació per a la investigació. En aquest sentit, i en relació a les demandes de determinats estudiants que combinen estudis i treball, GAIRÍN insistia en el fet que no podem subordinar un model universitari a les necessitats particulars dels estudiants, amb la qual cosa només podran combinar estudis i feina si estudien més a poc a poc.

I ja per cloure el capítol d'implicacions —i alhora la xerrada— va referir-se a les repercussions per a les institucions i les administracions (vegeu el ppt de la conferència), en clara al·lusió a les exigències (totes!) del procés de canvi que ha comportat la creació de l'EEES i el fet que qui ha liderat el procés a Espanya han hagut de ser les universitats per bé que la declaració de Bolonya és una declaració política signada per governs.

TORN OBERT DE PARAULES

Un cop feta l'exposició es va obrir un torn obert a la participació dels assistents. D'entre les múltiples i variades consultes i reflexions que es van compartir, destaquen:

La diversificació dels sistemes d'avaluació mitjana les notes finals de tots els estudiants.

Un dels primers aspectes que va ressaltar GAIRÍN és que el repartiment de la nota final en moltes accions d'avaluació de poc percentatge en lloc d'un sol examen final de gran pes no ha de suposar un arrossegament de les notes finals cap a valors mitjans si el professorat discrimina prou clarament les notes parcials que posa. El que sí que és cert és que els estudiants tenen més oportunitats per aprovar.

Així, precisament per la diversificació de l'avaluació, és molt difícil treure bones notes?

És més difícil perquè el professorat és més exigent en cadascuna de les activitats que planteja. GAIRÍN sostenia que el problema no es troba en el sistema d'avaluació per competències, sinó en el fet que els exàmens, per exemple, afavoreixen l'excel·lència només en unes habilitats determinades, mentre que ara es promou que els estudiants busquin l'excel·lència en tot.

GAIRÍN va explicar el cas de la UPC, on hi ha un sistema de compensació de notes. En aquest sentit comentava que això té sentit formatiu si l'estudiant té una mitjana de notable i en una de les matèries té aprovat, ja que se li compensa.

En un context com és el d'avaluació continuada, què passa amb la gent que no participa?

GAIRÍN va començar afirmant que actualment hi ha un sistema d'avaluació mixt, i que ell creu que en el nou sistema no té sentit la convocatòria de setembre.

L'estudiant que no participa en l'avaluació continuada no pot ser avaluat. Ampliant la seva argumentació GAIRÍN recordava, però, que el programa és un contracte amb l'estudiant, de manera que complir-lo és preceptiu: continguts i sistema d'avaluació, sempre amb explicitació dels criteris que se seguiran en relació a cada activitat o blocs d'activitats. I, per tant, aquest extrem ha de quedar ben clar en la programació. Tot i així va ser clar a l'hora d'afirmar que existeixen resistències en relació a aquest aspecte.

Va acabar aquesta intervenció afirmant que sempre acabarà depenent de com ho arbitrin les pròpies universitats.

Es parla de formar professionals en ... i en canvi fa la sensació que estem avaluant com sempre, que no transcendim el primer nivell d'avaluació. Com es pot, des d'una assignatura, avaluar si els estudiants surten ben formats?

Aquesta intervenció toca el moll de l'os de l'aprenentatge per competències. Això demana, sentenciava GAIRÍN, organitzar el currículum en base a competències i no com ara en base a matèries. I resulta que nosaltres, a les universitats, estem seccionats per titulacions i per àrees de coneixement. Això ens hauria d'obligar a pensar en grups de matèries i no pas en la pròpia matèria.

La formació per matèries és més fragmentada, prosseguia GAIRÍN, i en aquest sentit, l'impuls de projectes interdisciplinars (que a la pràctica suposa la creació d'equips interdisciplinars) redueix aquesta fragmentació. Val a dir que a la Uvic tenim experiències en aquesta direcció i que seria interessant conèixer-les i compartir-les en futures jornades. Cal, continuava el ponent, la reconversió d'un currículum per matèries a un currículum per activitats professionals. De fet, un camí en aquesta direcció és la promoció d'activitats intermatèries (com ja s'està fent en determinats estudis aquí a casa nostra), com ara projectes finals com els que hi ha a molts estudis (amb la necessària integració de continguts), o la vinculació de les competències a activitats interdisciplinars. D'aquesta manera, les diferents matèries contribueixen a integrar les diferents competències, cosa molt diferent que pensar que aprovant l'assignatura es doni per assolida la competència. D'aquí, doncs, la importància de l'aplicació pràctica. GAIRÍN acabava afirmant que en aquest context, l'avaluació continuada no té perquè eliminar l'avaluació final.

Més endavant, insistint sobre com valorar l'adequació de la formació per a les necessitats professionals, va remarcar que el currículum fragmentat no ho facilita i en canvi sí que ho facilita el pràcticum, la intervenció professional en un context determinat i les activitats externes.

En aquest punt entren en joc tant el tutor de pràctiques i el col·laborador extern de l'empresa o la institució, amb la qual cosa GAIRÍN recalca el fet que cal tenir molt ben dissenyades les pràctiques professionals. Afirmava que és molt important l'elecció del lloc de pràctiques i tenir ben definit què interessa que hi vegin. I si resulta que, a més a més, hi aprenen altres coses, millor, però no pot ser que vagin al lloc "a passi el que passi".

Existeix una contradicció entre les exigències del crèdit europeu i els mitjans actuals del professorat, ja que amb determinats nombres d'estudiants per grup faltaran mitjans per fer l'avaluació continuada.

GAIRÍN va contestar amb claredat a la pregunta tot dient que això no és necessàriament així. És més, va dir que les condicions poden facilitar més i millor l'assoliment d'una reforma, però no són essencials, ja que al cap i a la fi depèn de com s'organitzi. I en aquest punt el ponent recordava als assistents que venim d'una tradició on el professor ho fa tot i en canvi en els nous processos s'ha de promoure la implicació de l'alumnat (com ara amb l'autoavaluació) en la pròpia avaluació.

La dificultat de fer plantejaments formatius més globals que el de les assignatures topa amb una realitat administrativa, que és que els estudiants continuen matriculant assignatures i no pas matèries o blocs.

GAIRÍN comentava en aquesta línia que, efectivament, aquí es topa amb l'administració, ja que es necessiten notes i actes de cada assignatura. La pregunta és, doncs, on queden, amb això, les competències transversals. Sí que afegia, també, que es poden trobar camins intermedis, creant uns mòduls més grans que facilitin la integració, la diversificació, les sortides... I acabava tornant a recordar que aquestes condicions, més enllà de les normatives, depenien en darrer terme de les pròpies universitats.

El professor GAIRÍN va aprofitar, a més, l'avinentsa de la intervenció per recordar un tema de fons: el treball en equip, la coordinació del professorat, són necessàries per a l'aplicació de l'avaluació per competències, però el professorat universitari només rep incentius (i pressió) per la recerca, l'acreditació, etc.

Són recomanables les sessions d'avaluació conjunta, sobretot per a les competències generals? Com es gestiona?

Quan es treballa amb mòduls grans, en què hi intervenen tres o quatre professors i professores, establint criteris d'avaluació comuns, com ara un 30 % de la nota.

Una altra possibilitat són les comissions de docència, és a dir, professors que intervenen en la formació d'aquests professionals, i que servien per decidir conjuntament la compensació de notes comentada anteriorment.

Com podem engrescar els alumnes perquè s'impliquin i participin en aquest procés? El professorat ja està convençut ...

Davant la pregunta GAIRÍN encara va aportar més elements, tot afirmant que se sol donar la contradicció que els professors més innovadors no necessàriament són els més ben valorats pels estudiants. El ponent va afirmar que és un tema de canvi d'actituds, i això és lent perquè és un procés on no només cal canviar els conceptes sinó també les creences, les emocions i els sentiments. És, doncs, tant per al professorat com per als estudiants, un procés de transició. I, com tot procés de canvi, genera resistències.

Resum de la conferència de Joaquin GAIRIN i SALLÁN (UAB)
PROGRAMAR I AVALUAR PER COMPETÈNCIES (210909)

Amb lletra grossa (un recull d'idees agafades al vol)

"De cara a la implantació del crèdit europeu el problema no és fer les coses, sinó fer les coses de la millor manera possible".

"Cal avançar cap a un model centrat en el subjecte que decideix, és a dir, l'estudiant".

"Hem de buscar la coherència entre les competències finals i les que hem de promoure des de cada matèria".

"El professor deixa de ser l'únic responsable de la matèria, deixa de ser l'únic que decideix".

"Es fa necessària la relació entre els objectius d'aprenentatge i els resultats".

"Cal una diversificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, bo i distingint entre el presencial (el que es fa a l'aula), el dirigit i l'autònom (aquests dos darrers fora de l'aula)".

"El protagonisme de l'estudiant experimenta un increment que va associat de manera proporcional al decrement del protagonisme del professor".

"En canviar de competència específica a treballar, necessàriament ha de canviar l'estratègia utilitzada per a l'avaluació".

"La formació per matèries és més fragmentada i, en aquest sentit, l'impuls de projectes interdisciplinars redueix aquesta fragmentació".

"És, doncs, tant per al professorat com per als estudiants, un procés de transició, i com tot procés de canvi, genera resistències".