

Accreditació i formació del professorat novell universitari: pros i contres

Vicenç Benedito*
Trinidad Mentado**

Resum

Aquest article analitza la manera d'accedir a la funció docent universitària a partir de l'estudi dels requeriments de diferents agències de qualitat, i presenta els obstacles amb què s'enfronten els joves aspirants a docents universitaris, els avantatges del nou model i algunes reflexions inspirades en l'anàlisi i en l'experiència personal de dos professors universitaris.

Paraules clau

acreditació, formació del professorat, professorat novell, agències de qualitat

Recepció de l'original: 19 de novembre de 2010

Acceptació de l'article: 22 de desembre de 2010

Introducció¹

Fins ara podem afirmar que les iniciatives legislatives dels últims anys han suposat un canvi en el model d'accés i formació del professorat universitari. A partir de la Llei de reforma universitària (LRU, 1983), amb el govern socialista, es va desenvolupar un model molt arrelat en l'autonomia de cada universitat i de cada departament per a la selecció del professorat, que va tenir avantatges i inconvenients, però que va contribuir a l'estabilització i va permetre el progrés en la carrera professional a un gran nombre de professors. Cal dir que no es tenia en compte la capacitat inicial psicopedagògica i didàctica per ser un bon docent, tot i que és ben cert que des de 1990 es va detectar una certa sensibilitat respecte al tema i es van iniciar accions que s'han multiplicat en els últims deu anys a favor de la formació inicial del professorat. Actualment gairebé totes les universitats imparteixen un postgrau o màster amb aquesta intenció.

El benefici de l'autonomia i de la capacitat de decisió de cada universitat i departament han permès disposar d'un bon nombre de professors ben preparats que han aconseguit l'estabilitat laboral, tan necessària en qualsevol professió, en un termini més o menys prudencial. També és cert que el model tenia la contrapartida d'una possible endogàmia, qüestió que ha estat políticament molt criticada i potser una de les causes principals que ha fet buscar alternatives suposadament millors per a la universitat i la societat.

(*) Catedràtic de Didàctica del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Té publicacions sobre didàctica, formació del professorat universitari, i política i gestió universitària. Adreça electrònica: vbenedito@ub.edu

(**) Professora ajudant del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: trini.mentado@ub.edu

(1) Aquest article és part del treball fet pel Grup de Recerca PIGUB (Política i Gestió Universitària) de la Universitat de Barcelona, que ja va presentar un estudi previ sobre «Reflexió i anàlisi del model d'avaluació docent del professorat universitari de la Universitat de Barcelona» en el VIII CIOIE (Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas), que es va fer a Sevilla el 2004.

El 2001, amb la Llei orgànica d'universitats (LOU), elaborada pel Partit Popular en el govern, es desenvolupa un sistema d'habilitació i acreditació complex i costós per evitar la possible endogàmia i assegurar, deien, la qualitat. El concepte de qualitat queda a partir d'aleshores relacionat directament amb els conceptes d'acreditació i habilitació. S'entén per acreditació el procés amb el qual una agència d'avaluació i qualitat atorga el reconeixement formal sobre les competències que tenen els docents aspirants per exercir les tasques específiques en l'educació superior, mentre que el concepte d'habilitació està relacionat amb el caràcter funcional de la professió docent.

És en aquest sentit que passen a tenir un paper fonamental les agències d'avaluació de la qualitat del sistema universitari, que són les que concedeixen l'acreditació i l'habilitació per a determinades figures de professors, i els tribunals (anomenats comissions), que en l'àmbit nacional i per sorteig (se suposa que per fer més transparent i objectiu el procés) «habiliten» o «acrediten» els professors teòricament millors.

A partir del juny de 2005 el procediment per a l'avaluació del professorat es va modificar amb la intenció que es convertís en un model per avaluar de manera integrada tota l'activitat del personal docent investigador (PDI), és a dir, la docència, la recerca, la formació acadèmica i l'experiència professional. Segons l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA), el model té com a missió:

Garantir que els candidats a places de professorat contractat convocades per les universitats tinguin un nivell mínim de mèrits científicotècnics, en coherència amb el que es disposa a la LOU, i que sigui simple, rigorós, transparent i eficient i tan acceptat com sigui possible per totes les parts interessades. (ANECA, 2007)

Per a aquest estudi hem tingut en compte diferents àmbits i contextos: l'àmbit nacional, amb l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA), i l'àmbit autonòmic, amb l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari (AQU) de Catalunya, i amb l'Agència Andalusia d'Avaluació (AAE).

El sistema d'acreditació i selecció del professorat universitari

Amb la modificació de la LOU (2001), duta a terme pel nou govern socialista a partir de 2007 (LOM-LOU), se suprimeix, en part, aquest model tan kafkià i s'implementa el sistema d'acreditació. Les agències, nacional i autonòmiques, són les que fixen els criteris per a cada una de les figures del professorat universitari.

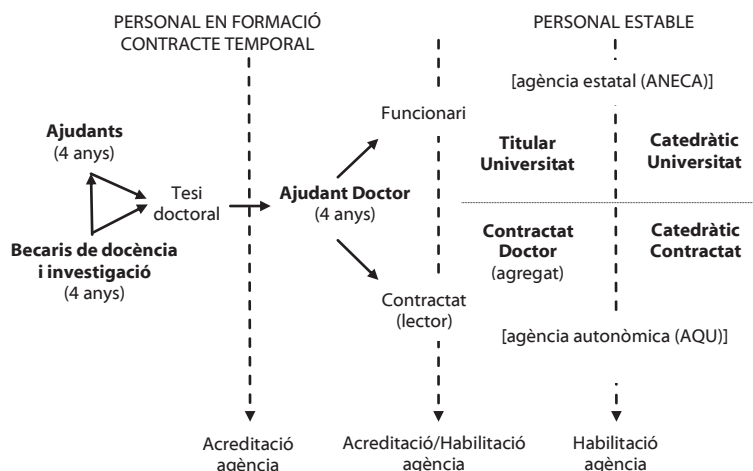
La Llei 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats, en els articles 50, 51 i 52 estableix com a requisit previ per a la contractació de professors ajudants doctors, professors col·laboradors i professors contractats doctors a les universitats l'avaluació positiva o informe favorable de les activitats docents i investigadores. L'article 31 de la llei esmentada disposa que les funcions d'avaluació, i les que duen a la certificació i acreditació a què es refereix el mandat, corresponen a l'ANECA i als òrgans d'avaluació que la llei de cada comunitat autònoma determini, en l'àmbit de les seves respectives competències.

En cada comunitat autònoma sorgeixen les concrecions oportunes. A Andalusia, per la Llei 15/2003, de 22 de desembre, andalusia d'universitats, es crea l'Agència Andalusia d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació Universitària (AAE), com a organisme autònom de caràcter administratiu de la Junta d'Andalusia, a la qual li correspon exercir, en el seu àmbit, les funcions establertes en l'esmentada llei i en la LOU. A Catalunya, la Llei d'Universitats de Catalunya (LUC) i el Decret 404/2006, de 24

d'octubre, regulen d'una banda el sistema universitari català i de l'altra, les funcions del professorat contractat per les universitats públiques del sistema universitari de Catalunya. Sota aquest mapa legislatiu, i considerant les lleis i els decrets que regulen la funció docent i les figures contractuals i funcionaries, podem afirmar que en el sistema universitari espanyol, ara com ara, hi ha dues figures de professors estables i consolidats: els titulars i els catedràtics, en la doble via de funcionaris i contractats que permet la llei (Figura 1).

Quan s'ha obtingut una plaça o lloc de treball de titular, s'assoleixen l'estabilitat i la plena consideració de docent i investigador a la universitat. Posteriorment, a través d'un sistema d'acreditació mitjançant l'agència d'avaluació es pot assolir la consideració de catedràtic d'universitat. Per aconseguir-ho, un cop es té l'acreditació cal fer un concurs intern a la universitat. Ambdues figures professionals tenen la consideració professional, amb sous dignes i amb incentius acadèmics i econòmics mitjançant l'avaluació periòdica de la docència i la investigació que desenvolupen. Per tant, i segons el que estableix la LOU (2001), és determinant per a l'accés a aquestes figures estables l'acreditació per part de les respectives agències nacionals o autonòmiques. Com es pot observar a la Figura 1, les categories amb contractes temporals de quatre anys són: becari de postgrau o amb beques predoctorals, ajudant i ajudant doctor (lector, en el cas de Catalunya).

Figura 1. Esquema i vies d'accés a les figures contractuals i funcionals de la carrera docent i universitària



L'aspirant a professor definitiu de la universitat, al principi de la seva carrera, sol tenir un contracte temporal com a becari d'investigació o com a ajudant. Els becaris predoctorals són contractats mitjançant concursos del Ministeri o de la mateixa universitat segons l'origen de la beca, és a dir, beques ministerials, pròpies d'organismes públics de la comunitat autònoma o internes de cada universitat, i passen a formar part de grups i projectes d'investigació. Com a requisit previ els becaris han de ser alumnes d'un programa de doctorat. Són personal del departament però depenen del coordinador del grup d'investigació per fer les tasques investigadores. Així mateix, poden exercir com a docents a les facultats i escoles on presten els seus serveis i on estan adscrits, amb un màxim de crèdits anuals i sempre sota la supervisió d'un professor titular amb qui comparteixen la docència (poden assistir a les classes amb el professor i

impartir les sessions pràctiques, o bé coordinar-se amb el docent i responsabilitzar-se d'uns crèdits, però no poden firmar les actes). Aquest procés de formació, a la pràctica té una durada de quatre anys, com s'observa a la Figura 1. Durant aquest període el becari ha de justificar anualment els seus avenços en el grup d'investigació al qual està adscrit, i també els avenços de la seva tesi doctoral. Al final dels quatre anys, ha de decidir si continua la carrera docent i aspira a una plaça de professor ajudant —tenint en compte les necessitats del departament— o si abandona aquesta carrera docent i investigadora i marxa de la universitat.

Una altra manera d'accedir a la futura carrera docent és mitjançant la figura de professor ajudant. La finalitat d'aquest contracte és la de completar una formació docent i investigadora. Com a requisit previ, els aspirants han de ser admesos en un programa de doctorat. Cada departament concreta els criteris d'accés a través d'un perfil segons les pròpies necessitats i exigències, i s'estableix un concurs públic on els aspirants, mitjançant el currículum, presenten les seves credencials. Tots dos contractes, el de becari i el de professor ajudant, tenen una durada de quatre anys al final dels quals l'aspirant ha hagut de fer i presentar la tesi doctoral si es vol promocionar en la carrera docent universitària —requisit indispensable per a qualsevol tipus de figura de professor estable i definitiu. Durant aquests anys, el professor ajudant amb dedicació a temps complet i de caràcter temporal ha de dur a terme tasques de docència i investigació. El nombre màxim de crèdits de docència que un professor ajudant pot fer a les respectives facultats o escoles és de 60 hores anuals.

El pas següent al de professor ajudant, un cop s'ha defensat la tesi doctoral, és sol·licitar l'acreditació a l'agència —a l'ANECA o a la seva homòloga a cada comunitat autònoma— per aspirar a una plaça d'ajudant doctor, també anomenat lector en el cas de Catalunya.

La figura del professor ajudant doctor o lector obre les portes a la nova carrera docent a través de la via contractual i permet accedir més endavant a categories superiors amb contracte indefinit, com és la de contractat doctor —també anomenat professor agregat a la comunitat autònoma catalana— i la de catedràtic. El contracte d'ajudant doctor o lector és, igual que en el cas anterior, de caràcter temporal i amb dedicació a temps complet. La durada pot variar des d'un mínim d'un any a un màxim de cinc anys (inclòs un any de pròrroga). En qualsevol cas, el temps total de durada conjunta entre el contracte d'ajudant i el d'ajudant doctor o lector no pot superar en cap cas els vuit anys.

Per poder ser acreditat per a aquesta figura contractual, un cop revisats els requisits i les puntuacions podem afirmar que es té en compte la capacitat docent (nombre de crèdits impartits), però que sobretot es valora la investigació, la producció i la difusió dels treballs d'investigació. Aquesta situació es converteix en una veritable cursa d'obstacles que produeix angoixa, desànim i abandonaments prematurs davant de tanta dificultat.

Superada l'acreditació, que no té un *numerus clausus* com en l'anterior model aprovat pel Partit Popular, cada universitat, segons els seus criteris i interessos, posa a concurs les places i decideix quins concursants selecciona entre els acreditats. Potser aquest model combina l'objectivitat i igualtat entre els aspirants (fase d'acreditació) i l'autonomia de la universitat (fase de concurs), però a la pràctica les coses no són tan senzilles, especialment per als joves professors que busquen assolir l'estabilitat.

Aquesta és precisament la primera qüestió de fons que volem comentar, i és que els criteris d'acreditació de les agències són molt exigents en docència des del punt de vista quantitatiu, però sobretot en investigació (projectes d'investigació i especialment publicacions en editorials i revistes d'impacte). És gairebé impossible que un professor jove, després de vuit anys a la universitat, hagi investigat i publicat en quantitat i amb qualitat tant com se li demana (llevat de casos excepcionals), tot i saber que a la universitat ha de prevaler el talent. El problema és més greu en les àrees de coneixement de les ciències socials i les humanitats. D'altra banda, la qüestió es complica si es té en compte que a moltes universitats, i almenys en aquests moments a la de Barcelona, hi haurà un buit en el procés d'accés de nous professors, quan al mateix temps es jubilaran, en pocs anys, un percentatge molt elevat de professors veterans de 60-70 anys, d'acord amb el plantejament estratègic, però també econòmic, de rejuvenir les plantilles de professorat.

D'altra banda, els criteris de totes les agències són semblants, però encara no s'ha aconseguit l'homologació i l'equivalència en la fixació dels criteris. És de sentit comú pensar que a curt termini les acreditacions seran vàlides per a tot l'Estat espanyol, cosa que afavorirà la mobilitat del professorat i un tracte d'igualtat. Vegem quins són els criteris d'avaluació de l'ANECA, l'AAE i l'AQU per a cada figura contractual.

En el cas de la figura de professor ajudant doctor, l'ANECA valora els mèrits següents: experiència investigadora, formació acadèmica, experiència docent i professional, i d'altres. Per obtenir l'acreditació ha de complir-se la condició següent: aconseguir un mínim total de 55 punts sobre els 100 que sumen tots els apartats.

Taula 1. Criteris d'acreditació per a ajudant doctor

Experiència investigadora	60 punts
Formació acadèmica, experiència docent i professional	35 punts
Altres mèrits	5 punts
Total màxim	100 punts
Mínim requerit	55 punts

Font: Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA)

A la taula 2 es pot veure com l'Agència Andalusana d'Avaluació atorga menys valor de puntuació (valor quantitatiu) a l'experiència investigadora a favor de la formació acadèmica i de l'experiència docent i professional del candidat. En el cas de la comunitat andalusana, l'AAE estableix que per aconseguir l'acreditació s'han d'obtenir al final 55 punts sobre un total de 100. Per a cada àmbit de coneixement, aquestes puntuacions es distribueixen de la mateixa manera, com recollirà la Taula 3.

Taula 2. Criteris d'acreditació per a ajudant doctor

Experiència investigadora i transferència del coneixement	55 punts
Formació acadèmica i experiència docent i professional	40 punts (màxim)
Altres mèrits	5 punts
Total màxim	100 punts
Mínim requerit	55 punts

Font: Agència Andalusana d'Avaluació (AAE)

Tanmateix, en els criteris específics es constaten certes diferències segons l'àrea de coneixement, de manera que si, per exemple, analitzem els aspectes dins l'apartat d'investigació, és a dir, publicacions en revistes científiques, contribucions presentades en congressos, conferències, seminaris o altres tipus de reunions de rellevància científica i altres mèrits d'investigació no considerats en els apartats anteriors, les puntuacions no es reparteixen de la mateixa manera, perquè atorguen valors diferenciats segons l'àrea de coneixement. Vegem-ne dos exemples:

Taula 3. Puntuació de l'àmbit d'experiència investigadora i transferència del coneixement per a «Enginyeria i Arquitectura» i «Ciències Socials»

<i>Experiència investigadora i de transferència del coneixement. Subapartats</i>	<i>Enginyeria i Arquitectura</i>	<i>Ciències Socials</i>
Publicacions en revistes científiques amb procés anònim de revisió d'experts (<i>peer review</i>)	31	29
Llibres i capítols de llibres	4	10
Participació en projectes d'investigació de convocatòries públiques i competitives, en especial els finançats mitjançant programes nacionals, europeus o d'altres d'àmbit internacional, o contractes d'investigació d'especial rellevància amb empreses, amb l'Administració pública o amb altres entitats	6	3
Resultats de la investigació aplicada a la solució de problemes rellevants de l'àmbit cultural, social, tècnic, econòmic i empresarial i que contribueixin a la innovació del teixit econòmic i social	4	3
Contribucions presentades en congressos, conferències, seminaris o altres tipus de reunions de rellevància científica	8	8
Altres mèrits d'investigació no previstos en els apartats anteriors	2	2
Màxim total investigació	55	55

Com es pot observar, excepte el subapartat de contribucions a congressos, conferències i seminaris i el subapartat d'altres mèrits, tots els altres tenen puntuacions diferents, i es dona més mèrit a les publicacions en revistes científiques.

Per la seva banda, la Comissió de Professorat Lector i Professor Col·laborador (CLiC), que avalua els candidats que presenten les sol·licituds a l'AQU, de Catalunya, fa pública la concreció dels barems generals amb puntuacions diferenciades segons les àrees de coneixement.

De manera general, quan es revisen els criteris per aspirar a aquesta figura contractual és evident que entre els mèrits que es valoren es dona prioritat a les publicacions, si bé aquest aspecte varia segons l'àrea de coneixement. En l'àmbit de coneixement de ciències, en l'apartat de l'experiència investigadora es pot atorgar fins a un màxim de 65 punts, mentre que en l'àmbit de les ciències socials aquesta puntuació pot arribar fins a un màxim de 60 punts.

En el cas de l'àmbit de les ciències socials els barems de puntuació per al professorat lector (recordem que equival a professor ajudant doctor) són els següents:

Taula 4. Criteris específics d'acreditació per a ajudant lector, àmbit de coneixement de ciències socials

Experiència investigadora	60 punts
Formació acadèmica	15 punts
Experiència docent	25 punts

Font: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)

Com es pot veure, no només hi ha una subtil diferència de puntuació en relació amb cada comunitat autònoma sinó que, a més, la concreció varia molt segons les àrees de coneixement. Però la qüestió de fons és similar per a tots, i és precisament la dificultat real de superar l'acreditació.

En primer lloc, es concedeix un mèrit excessiu a l'experiència investigadora si tenim en compte que en quatre anys de contracte difícilment es pot presentar un bagatge o una producció científica suficient en publicacions, i menys encara en revistes d'impacte. A més, durant aquest període curt, els aspirants també han de fer la tesi doctoral i han de col·laborar en investigacions dels grups d'investigació als quals pertanyen, presentar comunicacions a congressos i potser publicar part de la tesi doctoral. En segon lloc, l'experiència docent adquirida és mínima: no oblidem que els ajudants no doctors només poden impartir, per llei, 60 hores anuals al costat d'un professor experimentat, i els becaris d'investigació, entre 60 i 120 anuals.

Com a conseqüència, hi ha un salt que considerem excessiu i que fa fracassar o renunciar joves amb talent contrastat en els departaments, precisament en un moment en què les plantilles de la universitat estan excessivament envellides i necessiten el relleu de les noves generacions. Tot i que puguin arribar aspirants del sistema europeu o formats a l'estranger, encara és aviat perquè funcioni aquesta mobilitat desitjable, que ara per ara és residual. És imprescindible que les autoritats universitàries, de comú acord amb les agències, trobin solució a un problema que amenaça d'escanyar el procés natural d'accés dels joves professors.

D'altra banda, en el millor dels casos, per assolir l'acreditació per a ajudant doctor, els aspirants han de superar un concurs intern a cada universitat, de menor dificultat perquè, com que ja estan acreditats, només han de mostrar la idoneïtat per ocupar la plaça. Però atenció!!!, no oblidem que només han aconseguit un contracte de quatre anys que no suposa cap estabilitat. Ens sembla que és excessiu l'esforç i l'angoixa a què se sotmet els candidats.

Un cop transcorreguts els quatre anys de contracte com a professor ajudant doctor, el problema i l'angoixa consegüent continuen per als que volen continuar la carrera docent universitària. La segona part del problema, per tant, torna a aparèixer quan han de presentar-se a una nova acreditació per a titular d'universitat o doctor contractat (agregat, a Catalunya), que són les figures que donen veritable estabilitat professional. És cert, però, que en els quatre anys d'ajudant doctor han pogut investigar i publicar en major quantitat i qualitat i que tenen més experiència docent, ja que han impartit 240 hores anuals de docència o l'equivalent en crèdits ECTS.

Els criteris d'acreditació per a titular o contractat doctor segons l'ANECA són els següents:

Taula 5. Criteris d'acreditació per a titular d'universitat

Activitat investigadora (A)	50 punts
Activitat docent o professional (B)	40 punts
Formació acadèmica	5 punts
Experiència en gestió	5 punts
Total màxim	100 punts
Mínim per a l'avaluació positiva: la suma d'A+B	60 punts
Suma mínima total	65 punts

Font: Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA)

Com es pot observar, per a la figura de titular d'universitat ja s'afegeix l'experiència en gestió com a nou apartat per a la ponderació final, tot i que l'experiència investigadora continua sent l'apartat més valorat.

En el cas de doctor contractat s'estima que el candidat ha d'estar més ben preparat en investigació que no pas la figura de titular d'universitat, tal com es veu en la taula següent; per tant, les puntuacions referides a la docència també són diferents, ja que es dona més puntuació en el cas dels titulars d'universitat.

Taula 6. Criteris d'acreditació per a doctor contractat

Experiència investigadora (A)	60 punts
Experiència docent (B)	30 punts
Formació acadèmica	6 punts
Experiència professional	2 punts
Altres mèrits	2 punts
Total màxim	100 punts
Mínim per a l'avaluació positiva: la suma d'A+B	50 punts
Suma mínima total	55 punts

Font: Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA)

Per a l'Agència Andalus d'Avaluació els criteris de puntuació per a la figura de doctor contractat són els que apareixen en la Taula 7. En aquest cas, l'AAE atorga menys valor a l'experiència investigadora a favor de l'experiència docent, a diferència del criteris de l'ANECA per a la figura del professor titular d'universitat.

Taula 7. Criteris d'acreditació per a doctor contractat

Experiència investigadora i transferència del coneixement (A)	mínim 20 punts màxim 50 punts
Experiència docent (B)	mínim 15 punts màxim 40 punts
Formació acadèmica i experiència professional	màxim 8 punts
Altres mèrits	2 punts
Total màxim	100 punts
Mínim per a l'avaluació positiva: la suma d'A+B	50 punts
Suma mínima total	55 punts

Font: Agència Andalus d'Avaluació (AAE)

En el cas de l'AQU, la puntuació per a la figura d'agregat és la següent:

Taula 8. Criteris d'acreditació per a doctor contractat agregat

Publicacions i transferència del coneixement	70,0%
Projectes	15,0%
Activitat formativa	7,5%
Altres mèrits	7,5%

Font: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)

Hi ha una petita diferència en les exigències per titular o per a doctor contractat. Cal dir que el sistema de contractes laborals a la universitat espanyola és nou i, ara com ara, el percentatge de contractats és molt baix comparat amb el de funcionaris, amb una tradició i una cultura de dècades amb aspectes a favor i en contra. Curiosament, l'exigència en investigació (60 punts) és més gran per als contractats que per als titulars (50 punts), i a la inversa amb l'experiència i activitat docent. No és estrany, ja que les polítiques de la universitat espanyola s'estan decantant decididament a potenciar la investigació. Potser en un futur les figures de titular d'universitat i catedràtic s'haurien de convertir en una de sola i el que diferenciaria els professors universitaris estables seria la seva productivitat en innovació i la qualitat de la docència, la investigació i les publicacions.

Però el problema o qüestió que volem ressaltar és el de la dificultat per arribar a ser titular d'universitat o doctor contractat. Calen com a mínim dues acreditacions externes de les agències d'avaluació i dos concursos interns a cada universitat. Aquí hi tenim localitzat el que hem anomenat la primera qüestió o problema en la «carrera docent».

A més, l'exigència en investigació per ser acreditats continua sent l'obstacle principal per als encara joves aspirants, que en un mínim de vuit anys o potser dotze, en el millor dels casos, ja han hagut de patir dos concursos i dues acreditacions; més que una carrera docent és una cursa d'obstacles que converteix en angoixa un procés que hauria de ser de tensió formativa.

Seria més desitjable per als aspirants, i potser també per a la mateixa institució universitària, que la figura d'ajudant doctor tingués una durada més llarga i, per tant, més estabilitat, per garantir més experiència docent i investigadora i així poder superar l'acreditació següent amb solvència. En qualsevol cas, han de matisar-se més els criteris, apropar-los més a la realitat dels joves docents i tenir en compte la dificultat de publicar en revistes indexades, sobretot en el cas d'universitats i departaments petits, especialment en l'àmbit de les ciències socials.

Aprofundint encara més en la recerca de solucions eficaces per a tots, podem formular una sèrie de preguntes: per què després de la primera acreditació, feta per alguna de les ja famoses agències externes d'avaluació de la qualitat universitària, no es deixa que la universitat es responsabilitzi de la resta mitjançant concursos interns, tan rigorosos com calgui? És que la universitat no vol tenir els millors professors i investigadors, sobretot en aquests moments tan competitius? Per què el futur professor universitari ha de superar dues o tres acreditacions externes i tres o quatre concursos interns per aconseguir l'estabilitat? Passa el mateix en altres professions? Com podem dir que la universitat té autonomia?

Finalment, en la majoria dels escrits de política universitària i en els plans estratègics (vegeu UB Horitzó 2020²) es parla de la indissoluble unió entre docència i investigació mentre s'engrandeix la diferència entre els incentius i el prestigi dels grups d'investigació i es dóna poca valoració a la bona docència. Això ens porta a la segona qüestió de fons.

(2) Document de planificació estratègica de la Universitat de Barcelona. Disponible a <http://www.ub.edu/horitzo2020/ca/> [accés: 15.12.2010]

Formació professional per a la qualitat de la docència

En el nou model de carrera docent es continua donant poca importància a la formació psicopedagògica i didàctica del professor novell. No només no es preveu aquesta formació d'una manera més o menys obligatòria, sinó que en els criteris d'acreditació amb prou feines compta haver fet algun dels postgraus o màsters de formació inicial en la docència que ofereixen la majoria de les universitats espanyoles des de fa alguns anys. En concret, a la Universitat de Barcelona s'imparteix des de fa set anys un postgrau en docència universitària del qual s'han beneficiat més de 200 professors novells de diferents especialitats. Considerem, per tant, que hi ha una certa contradicció entre els plantejaments de política docent de la universitat i els postulats de l'espai europeu, que parlen molt de la bona docència i del millor aprenentatge però que no tenen gaire en compte la formació i donen prioritat a la investigació, la importància de la qual no posem en dubte.

El cert és que avui, entre el professorat jove i no tan jove, la gran preocupació és obtenir el títol de doctor i publicar i publicar, per tal que la quantitat de publicacions, producte o no de la investigació, en revistes amb més o menys impacte, els permeti superar els rigorosos criteris d'acreditació a què estan obligats. Considerem que l'excessiva preocupació pel producte que cal avaluar pot perjudicar el procés de formació i, sobretot, la mateixa qualitat del producte.

No hi ha una veritable formació inicial del professorat novell per exercir la docència, i aquesta és una problemàtica sobre la qual fa ja temps que s'insisteix. Ens referim a una formació psicopedagògica i didàctica, de noves metodologies docents, de nous sistemes d'avaluació dels aprenentatges, etc.

Així com el doctorat té una finalitat indiscutible i acceptada per tothom, no passa el mateix amb la formació per a la docència, sobre la qual es dona a entendre que ser un bon docent és una cosa senzilla i que es va aprenent amb la pràctica, per imitació o per assaig-error.

És cert que ha augmentat la implicació de les universitats en aquesta qüestió. De fet, fa bastant temps que hi ha, pràcticament en totes les universitats espanyoles, cursos extensos o màsters de formació en docència, especialment per als professors novells, com ara el ja referit de la Universitat de Barcelona. En l'experiència d'aquesta Universitat partim dels principis següents (Benedito, 2006):

1. Desenvolupar un coneixement professional de pedagogia universitària. És a dir, no només dedicar-nos a organitzar cursos i activitats per intentar desenvolupar una actitud positiva en el professorat universitari, sinó alhora investigar *sobre* docència universitària. Un professional de la docència, un professor universitari, no només ha de tenir una alta especialització en coneixements científics propis de la seva matèria, de la seva especialitat, sinó també un alt coneixement d'aquesta apropiació professional que implica ser un bon docent.
2. Desenvolupar propostes en les quals el fet d'aprendre ocupés el primer lloc, per sobre d'ensenyar. És a dir, desenvolupar un ensenyament per a l'aprenentatge. Això és comú i típic de la línia europea a partir de Bolonya.
3. Potenciar la formació permanent, qüestió que hem anat desenvolupant des de l'informe sobre l'estat de la qüestió de la formació del professorat universitari espanyol (Benedito *et al.*, 1992), en el qual es va introduir el concepte en el sentit

de l'actual aprenentatge al llarg de la professió. No obstant això, no vam aprofundir-hi gaire, perquè la nostra principal preocupació era la formació dels novells.

4. Insistir en la contextualització del coneixement i en el coneixement de les cultures acadèmiques i organitzatives. Es poden elaborar excel·lents teories o plantejaments, però realment només adquireixen carta de naturalesa quan es descendeix a cada context particular.
5. Centrar-se en les qüestions del canvi i la innovació. La idea d'innovar en la nostra tasca docent la concretem en el principi estratègic pel qual la formació, la innovació i la recerca són tres aspectes, tres facetes, íntimament relacionades.
6. Institucionalitzar la formació del docent. Qualsevol innovació, qualsevol proposta alternativa, si no s'institucionalitza corre el perill que passi com les modes. Només d'aquesta manera el canvi roman i pot tenir certa continuïtat. Per això el compromís institucional de les autoritats acadèmiques a partir del rector és imprescindible.
7. Impulsar la reflexió en la pràctica i sobre la pràctica. No convertir la formació i el desenvolupament professional, en una llista de teories o receptes teòriques, sinó combinar la teoria amb la pràctica, i a partir de la pràctica reformular les teories per donar-los més consistència i sentit.

Han passat uns anys i la situació no ha avançat gaire. La formació inicial continua sent voluntària, sense implicació dels departaments ni de les facultats i, en definitiva, depèn de l'interès de cada ajudant o becari. No oblidem el que hem dit abans: la poca valoració que es fa d'aquesta formació en els criteris d'acreditació.

Tampoc no s'ha desenvolupat la cultura de la formació en els departaments. En determinats moments vam proposar potenciar la figura del mentor en cada departament perquè fes en la docència el mateix paper que fa el director de tesi amb el doctorand. La figura no ha acabat d'institucionalitzar-se perquè la mentoria no s'ha valorat com és desitjable, però insistim que en els equips docents i en els grups d'innovació docent podria tenir un paper rellevant.

Últimament s'ha insistit en la renovació de les metodologies des d'organismes oficials, sense parar atenció en el fet que aquesta és només una petita part del problema. Hi ha, en definitiva, molt camí per recórrer en la formació de bons docents. Alguns suggeriments que es poden tenir en compte són els següents:

- Caldria plantejar-se l'obligatorietat de la formació psicopedagògica inicial del professorat jove al mateix nivell que la formació investigadora. La nostra insistent proposta és que el màster prengui caràcter oficial i obligatori, com el doctorat, i, encara millor, que el doctorat inclogui crèdits i mòduls formatius, que segurament produirien tesis doctorals d'investigació en docència.
- En qualsevol cas, exigir una valoració més elevada d'aquesta formació per a les acreditacions i per als concursos interns, cosa que exigiria una avaluació més seriosa de la pràctica docent.
- Establir processos i models de formació permanent per renovar la docència dels veterans, que en molts casos es resisteixen als actuals plantejaments centrats en

l'aprenentatge. Per fer-ho, seria convenient no plantejar-los des d'un punt de vista normatiu o impositiu tecnocràtic, sinó buscant que s'instal·li una nova cultura i una nova actitud davant dels processos d'ensenyament i aprenentatge. No oblidem que la veritable didàctica sempre ha tingut com a principi essencial que tingui lloc des de l'aprenentatge dels estudiants. En aquesta línia, caldria desenvolupar sistemes de mentoria en el si dels departaments o dels grups docents i combinar la formació inicial amb la permanent; amb això, uns i altres en sortirien beneficiats, però caldria el suport institucional, els recursos i el reconeixement.

Consideracions finals

Hem mostrat, breument, dues qüestions que considerem que són fonamentals per al procés de formació, acreditació i selecció del professorat universitari, i hem analitzat especialment la qüestió de les dificultats d'acreditació i l'escàs valor que es dona a la formació psicopedagògica i didàctica i, en definitiva, a la docència.

Quant a la primera qüestió, que s'estableixi un sistema d'acreditació extern a la universitat mitjançant les agències d'avaluació, entenem que és correcte i necessari. Tanmateix, critiquem el nivell d'exigència (especialment en l'acreditació per a ajudant doctor), ja que no es té en compte la realitat del professorat jove. També considerem que hi ha una excessiva valoració de les publicacions com a criteri de puntuació davant la docència. Davant d'aquesta situació, difícilment els joves talents resistiran passar per tants sedassos per aconseguir un lloc de treball digne i estable.

Quant a la segona qüestió, el bon professor universitari ha de ser creador de coneixement —investigació i reflexió teòrica— i transmissor d'aquest coneixement en el sentit més pedagògic i didàctic del terme. Entenem que no n'hi ha prou a ser un bon investigador per ser un bon docent. El procés d'ensenyament implica unes competències docents que s'han d'aprendre i desenvolupar al llarg de la vida professional. Ja seria hora que la *Universitat* s'ho prengués seriosament.

El professorat, i encara més els joves, els novells, estan més preocupats per aconseguir l'acreditació i, per tant, per publicar, que per comprendre el canvi que implica tot el procés de la convergència europea i adaptar-s'hi: des del plantejament curricular fins als nous enfocaments metodològics i de tecnologia educativa i les propostes de millor avaluació dels aprenentatges. Per això, si volem que s'integrin en la cultura universitària i que participin en els processos en els quals estan compromeses totes les universitats europees, haurem de buscar solucions més bones als problemes de l'acreditació i de la formació dels futurs docents.

Referències

- Agència Andalusia d'Avaluació [AAE]. Disponible a: <http://www.agae.es/index.asp> [accés: 18.02.2011].
- Agència Nacional d'Avaluació de Qualitat i Acreditació [ANECA] (2007) *Informe de resultados del Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (enero 2006–diciembre 2006)*. Disponible a: http://www.aneca.es/var/media/551461/pep_2010_18_inf_results06.pdf [accés: 18.02.2011].
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya [AQU]. Disponible a: <http://www.aqu.cat/> [accés: 18.02.2011].
- Benedito, V. (2006) *La experiencia de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*. Barcelona, Publicacions FODIP.
- Benedito, V. et al. (1992) *La formación del profesorado universitario*. Madrid, Documents del MEC.
- Bricall, J. (2008) *Informe «Horitzó 2020»*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Butler, N.; Lambert, R. (2006) *The Future of European Universities: Renaissance or Decay?* Londres, Centre for European Reform.
- Espanya (1983) Llei orgànica 11/1983, de 25 d'agost, de reforma universitària. *Boletín Oficial del Estado* (1.09.1983).
- (2001) Llei orgànica d'universitats, 6/2001, de 21 de desembre. *Boletín Oficial del Estado* (24.12.2001).
- (2007) Llei orgànica 4/2007, de 12 d'abril, que modifica la Llei orgànica de 2001. *Boletín Oficial del Estado* (13. 04.2007).
- McAlpinne, L. (2007) *Teaching in different way*. Barcelona, McGill University.
- Universitat de Barcelona (2006) *Postgrau: iniciació a la docència universitària. Edició 2006-2007*. Barcelona, ICE (Universitat de Barcelona).

Acreditación y formación del profesorado novel universitario: pros y contras

Resumen: Este artículo analiza la manera de acceder a la función docente universitaria a partir del estudio de los requerimientos de diferentes agencias de calidad, y presenta los obstáculos con que se enfrentan los jóvenes aspirantes a docentes universitarios, las ventajas del nuevo modelo y algunas reflexiones inspiradas en el análisis y en la experiencia personal de dos profesores universitarios.

Palabras clave: acreditación, formación del profesorado, profesorado novel

Accréditation et formation des nouveaux professeurs d'Université : les pous et les contres

Résumé : Cet article analyse la manière d'accéder à la fonction d'enseignant d'Université à partir de l'étude des conditions de différentes agences de qualité, et présente les obstacles auxquels s'affrontent les jeunes aspirants, les avantages du nouveau modèle ainsi que certaines réflexions inspirées de l'analyse et de l'expérience personnelle de deux professeurs d'Université.

Mots-clés : accréditation, formation des enseignants, nouveaux enseignants, agences de qualité

Accreditation and training for new university teachers: pros and contras

Abstract: This article considers access to the role of university teaching on the basis of a survey of the requirements of different quality agencies, and outlines the obstacles faced by young aspiring university teachers, the advantages of the new model and some considerations arising from the analysis and the professional experience of two university teachers.

Key words: accreditation, teacher training, new teachers, quality agencies