

**NOVES METODOLOGIES, VELLES IDEOLOGIES**

**REFLEXIONS SOBRE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA EN EL  
MARC DE LA CREACIÓ D'UN ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ  
SUPERIOR (EEES)**

DOCUMENT ELABORAT PER L'EQUIP D'ASSESSORS DEL PLA  
PILOT DE LA FACULTAT DE LLETRES DE LA UNIVERSITAT DE  
GIRONA.

Universitat de Girona  
Facultat de Lletres  
Cursos 2006-07 i 2007/08

**EQUIP D'ASSESSORS DEL PLA PILOT DE LA FACULTAT DE  
LLETRES (EAPPFL) DE LA UNIVERSITAT DE GIRONA:**

Montserrat BATLLORI (Filologia Hispànica)

Joan BOSCH (Història de l'Art)

Josep BURCH (Història)

Josep GORDI (Geografia)

Josep M. NADAL (Filologia Catalana)

Josep OLESTI (Filosofia)

Xavier TORRES (Vice-decanat d'Estudis i d'Ordenació Acadèmica de la Facultat de Lletres).

## **ÍNDEX**

PREÀMBUL

1. OBJECTIUS

2. COMPETÈNCIES I CONEIXEMENTS

3. MÈTODES I MITJANS

4. OBLIGATORIETAT I LLIURE ELECCIÓ

APÈNDIX: MODALITAT D'ELABORACIÓ DEL DOCUMENT

REFERÈNCIES

## PREÀMBUL

La creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) en el marc de la Comunitat Europea (CE) és un objectiu plausible o, si més no, inevitable a hores d'ara. La Declaració de Bolonya, aprovada l'any 1999 pels ministres europeus d'Educació, fixava com a objectius generals de l'EEES els següents: la comparació o compatibilitat dels sistemes d'ensenyament superior europeus; el foment de la competitivitat i l'ocupació (*employability*) dels ciutadans europeus; i la mobilitat de professors i estudiants al si de la CE (Declaració, 1999). L'assoliment d'aquests objectius demanava, alhora, un reajustament dels estudis universitaris –amb dos cicles diferenciats, i uns graus de tres o quatre anys-, la revisió d'algunes carreres –per adaptar-les a un patró comú-, i sobretot l'adopció d'una mateixa unitat de compte acadèmic: l'anomenat crèdit europeu (ECTS) que vol ser un còmput global de totes les activitats d'aprenentatge de l'estudiant.

La “Declaració de Bolonya” no passa de ser un document molt sintètic sobre els principis generals del futur EEES. Per contra, la plasmació d'aquestes directrius es deixa en mans de les comissions europees subseqüents i les diferents instàncies estatals i/o nacionals de l'ensenyament superior. A l'Espanya de les Autonomies, això vol dir les pautes emanades successivament del Ministerio de Educación y Ciencia, l'autoritat autonòmica corresponent, i els òrgans de govern de cada universitat.

És en aquest àmbit essencialment local que la creació d'un EEES ha estat presentada, alhora, com una oportunitat per a replantejar simultàniament, i fins i tot radicalment, almenys en algunes versions, l'activitat docent mateixa i les seves modalitats i metodologies; el paper dels professors en els processos d'aprenentatge; i fins i tot la naturalesa dels aprenentatges o ensenyaments universitaris (MEC, 2006, 7; García Suárez, 2006, 67-69; Guia 1, 2006, 3).

No hi ha, doncs, una sola i incontrovertible interpretació de la “Declaració de Bolonya” ni del futur EEES. Però, pel que fa a l'activitat docent en general, hi ha una diferència substancial entre una lectura raonable i pragmàtica dels principis “bolonyesos”, i aquella altra, extremada, que vol aprofitar la creació d'un EEES per escombrar cap a casa i endegar un veritable “canvi cultural” o “canvi de paradigma” –tal com en diuen els seus

patrocinadors- en les metodologies educatives de l'ensenyament universitari (Miguel Díaz (ed.), 2006, 13; MEC, 2006, 7). Aquest canvi pren com a model l'experiència precedent en l'àmbit de l'educació secundària (García Suárez, 2006, 68-69). Els professors universitaris en general, i els de Lletres en particular, tenim, doncs, tot el dret a estar amoïnats. No només perquè les anomenades noves metodologies tampoc no posen l'èmfasi en algunes variables que es poden considerar imprescindibles si allò que es vol aconseguir –tal com es diu- és l'excel·lència acadèmica -com ara l'esforç o la disciplina, el nivell d'exigència, etc. (Eguidazu, 2007)- sinó també perquè alguns resultats acadèmics parlen per ells mateixos. La polseguera aixecada al seu dia per l'Informe PISA 2003 ha fet que s'hagin esbombat mediàticament les mancances dels nostres estudiants de secundària en una matèria com ara matemàtiques. Tanmateix, pocs van adonar-se, segons sembla, que en matèria de “comprensió lectora” els resultats eren encara una mica pitjors (PISA, 2003). Les dades del recent informe PISA, corresponents a l'any 2006, han reblat el clau i han posat –per fi- les coses al seu lloc: ara sabem que no sols hi ha un dèficit en coneixements matemàtics, sinó també en competències tan elementals com ara llegir i escriure (PISA 2006).

Aquesta lectura interessada i esbiaixada del procés de constitució de l'EEES sembla ser, però, una peculiaritat espanyola (i catalana, és clar). Recentment, un informe de la Comissió de Finançament del Consejo de Coordinación Universitaria ho recriminava sense embuts:

*el EEES es una armonización de [la] unidad de cuenta [...] Esta 'moneda única' de la educación superior europea poco o nada tiene que ver con cambios de sistemas pedagógicos para impartir las enseñanzas. Sin embargo, es evidente que el Sistema Universitario español ha recibido el EEES más como un horizonte de cambio en las metodologías docentes [...] que como un problema de adaptación a una nueva unidad de cuenta [...] Es también evidente [...] que la generalidad de países europeos no se han planteado la cuestión en esta dirección (Consejo, 2007, 38-39)*

Per aquesta raó, l'Equip d'Assessors del Pla Pilot de la Facultat de Lletres de la UdG (EAPPFL) vol, en primer lloc, posar en coneixement dels professors i els estudiants de la Facultat de Lletres de la UdG i, en general, de tota la comunitat universitària, els

termes del debat actual, i algunes de les seves implicacions a curt i a llarg termini. Es tracta, d'una banda, de donar a conèixer un procés –i un seguit de decisions- que no sempre han comptat amb la participació efectiva de les parts interessades; i de l'altra, involucrar els professors i els estudiants en una discussió, menys innocent d'allò que pot semblar a primer cop d'ull, i que pot afectar, tard o d'hora, l'activitat docent de tots plegats, i la formació mateixa dels futurs graduats.

La finalitat d'aquest document, doncs, no és forçar cap mena d'unanimitat, sinó cridar l'atenció sobre alguns canvis en curs, però encara no del tot irreversibles, en matèria de docència a l'ensenyament superior. Dit això, els seus autors tampoc no volen amagar la seva preocupació i fins i tot alarma davant la irrupció a la universitat d'una mena de principis psicopedagògics que són més aviat ideològics –i, per tant, opcionals per definició- abans que no pas merament metodològics. No cal dir que no són ni els únics ni els primers a fer patent una preocupació semblant, tal com mostra el manifest signat per més de dos milers de professors de les universitats espanyoles fa uns anys (Manifiesto, 2005, ítems 7-9).

Aquest text tampoc no és ni vol ser una reflexió en abstracte sobre la docència en general i els seus principis o models epistemològics. De quina manera es construeix millor el coneixement és una qüestió intel·lectualment molt estimulante, força debatuda, ara i sempre, però que només admet, ara com ara, i potser com a màxim, un seguit de respostes forçosament hipotètiques i que sempre caldrà contextualitzar com cal. Els autors d'aquest text tampoc no volen entrar a discutir -ara i aquí, almenys- la vessant mercantilista de l'EEES; un aspecte oportunament denunciat per alguns altres professors universitaris (per exemple, i sintèticament, Llovet, 2007). Per contra, les qüestions objecte de discussió en aquestes pàgines, força més elementals, tenen com a punt de referència un seguit d'iniciatives docents de caràcter tant general com local: des de directrius de rang europeu o espanyol fins a actuacions pràctiques i pròpies de la UdG. Com que sense el coneixement d'aquest ventall de referències algunes de les consideracions que es fan en el text adjunt potser no foren prou intel·ligibles, hem optat per recollir-les en una breu bibliografia final, i esmentar-les abreviadament al text mateix quan això semblava imprescindible. Aquestes referències no són exhaustives, però es poden considerar suficients o prou significatives en el marc de l'argumentació

presentada. El text ha estat elaborat per l'EAPPFL segons les pautes que es detallen a l'apèndix final.

## 1. OBJECTIUS DE L'ENSENYAMENT UNIVERSITARI

Qualsevol reflexió sobre la docència universitària i les seves modalitats i finalitats és inseparable d'una definició prèvia sobre la institució universitària i la funció de l'ensenyament superior en general. Una definició semblant també pot posar en evidència les implicacions d'un èmfasi indegut o mal col·locat, sigui en les metodologies docents, sigui en la relació entre la universitat i el mercat de treball (*l'employability*). Vet ací, doncs, el nostre punt de partida:

L'objectiu específic de la universitat i l'ensenyament universitari és la producció de saber, i la seva transmissió adient als estudiants i a la societat en general. Com a conseqüència d'això, l'ensenyament universitari facilita la futura capacitat professional dels estudiants, vehicula uns valors, i reforça els vincles amb la societat.

## 2. COMPETÈNCIES I CONEIXEMENTS

La noció de “competències” com a eix vertebrador dels estudis universitaris té com a finalitat –segons sembla- facilitar la comparació i homologació dels estudis i títols impartits i atorgats per les diferents universitats europees en el marc dels seus estats respectius.

No hi ha, tanmateix, una definició prou precisa o concordant de la noció de “competències” (Guia 1, 2006, 12; Miguel, 2006, 18). Altrament, algunes distincions suggerides per una o altra font local no poden no resultar força xocants. En particular, quan es vol proscriure expressament termes com ara “saber” o “conèixer” a l'hora de formular les competències d'un Estudi o d'una assignatura determinada (tal com es fa a la Guia 1, 2006, 5) o quan es vol assimilar el “saber” i el “conèixer” amb l'emmagatzemament mental de dades considerades més o menys inútils. La imatge – igualment negativa- que es fa servir en un recent i gruixut informe ministerial és prou eloqüent: fins ara –es diu- hem fet “*cabezas bien llenas*” però “*no bien hechas*” (MEC, 2006, 8). Una alta autoritat acadèmica diu el mateix d'una altra manera: ha arribat l'hora de “ensenyar a pensar” i no pas “ensenyar pensaments ja fets” (Català et al., 2007, 13).

Tampoc no resulta gaire més aclaridora ni tranquil·litzadora la distinció, apuntada tot sovint, entre un “saber”, que es vol identificar amb uns “continguts” quasi obsolets i unes metodologies “velles”, i un anomenat “saber fer” que es presenta com a sinònim de “noves metodologies” i fins i tot d’un coneixement genuí i aplicable (Guia 1, 2006, 5; Miguel, 2006, 19).

Força més alarmant, però, és la tendència a infravalorar, i fins i tot a substituir netament en alguns casos, els “coneixements” en favor de l’assoliment d’un seguit de “destreses” i “habilitats” prou corrents o no pas específiques de cap saber o disciplina en particular. I això amb uns arguments (?) com ara que el coneixement, en el món actual, canvia contínuament. O que, “*en la vida real*”, tal com escriu una altra alta autoritat acadèmica dels nostres dies, “*saber escribir una carta o conducir una negociación supera en interés a conocer el último capítulo del temario o la técnica más novedosa*” (Alonso, 2007). El sùmmum són alguns dels cursets de l’ICE programats per als professors de la UdG on s’ha pogut escoltar que els nous graus o títols acadèmics han de ser estrictament professionalitzadors i treballar –si de cas- l’educació de les “emocions”. Ara bé, que calgui “aprendre al llarg de tota la vida” i que els estudis hagin de facilitar la inserció laboral dels graduats –o que en alguna ocasió ens pugui tocar fer de mitjancers o “emocionar-nos”- no vol pas dir que no s’hagin d’aprendre, i com més aviat millor, coneixements específics d’una mena o altra. L’experiència de l’educació secundària, amb el seu èmfasi en els “procediments” abans que no pas en els coneixements o resultats, és una realitat –o una vella ideologia educativa- que hauria de ser avaluada a fons pels mateixos experts que la van auspiciar al seu dia. I, no cal dir-ho, pels professors universitaris que es troben o que es trobaran en un futur immediat en una tessitura semblant. En tots dos casos són molt recomanables alguns testimonis recollits a peu d’aula (com ara Moreno, 2006 i Trepal, 2007).

**En conseqüència, l’EAPPFL considera que:**

1. L’organització i el disseny dels diferents estudis en base a la noció de “competències” –cosa que sembla inevitable, si no prescriptiva- no pot excloure de cap manera les nocions –ni els verbs habituals- de “saber” i “conèixer”. Sense “saber” o sense “conèixer” no es pot “fer” res (tal com implícitament i

prou contradictòriament acaba per reconèixer la mateixa font (Guia 1, 2006, 5-6).

2. L'organització i el disseny dels diferents estudis en forma de "competències" no pot anar en detriment de l'assoliment d'aquells coneixements bàsics o "continguts" que es consideraran pertinents en el si de cada Estudi particular, és a dir, a parer dels seus professors, i segons la tradició epistemològica que els és pròpia.
3. Potser no serà sobrer recordar que els Estatuts de la pròpia UdG inclouen entre "els drets del personal acadèmic de la UdG" els de "programar, desenvolupar i avaluar els ensenyaments teòrics i pràctics impartits en les facultats i escoles de la Universitat en les matèries de la seva àrea de coneixement que figurin en els plans d'estudi" (Estatuts, 2003, art. 160.1, a). Potser és hora d'afegir-hi, però, que cap facultat, escola o estudi pot arrogar-se la facultat de dir a tota la resta com i de quina manera s'han de fer les coses.
4. L'organització i el disseny de les assignatures d'un Estudi determinat en termes de "competències" no pot excloure el coneixement (memorístic, si cal) d'un seguit de dades, conceptes o referències característiques i sense les quals la disciplina en qüestió pot perdre qualsevol mena d'especificitat i fins i tot d'utilitat. Aquest pot ser el cas, per exemple, dels estudis d'Història, el Llibre Blanc dels quals prioritza (lògicament) el "coneixement" –aquesta és la paraula dels principals esdeveniments d'un període determinat (Libro Blanco, 2004, 27). Aquesta prioritat i perspectiva es manté igualment (i no pas menys sensatament) en alguns projectes d'adaptació europea dels estudis d'Història, on al costat d'un seguit d'*abilities* hi figuren un bon nombre de *knowledges*, i competències formulades en termes com ara "*possess general knowledge*" de "*all the broad chronological divisions in which history is normally divided*" o un "*detailed knowledge of one or more periods of the human past*" (Tuning, Historia, s.d., 173; CLIOHnet2Tuning; Miguel, 2006, 30 i 47; Català et al., 2007, 31 i 35). El recent reial decret sobre els ensenyaments universitaris oficials fa una cosa semblant quan posa entre els objectius dels nous graus que "*los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio*"

(R.D., 2007, annex I). Aquesta mena de consideracions no són exclusives dels estudis d'Història ni de les facultats de Lletres.

5. La recent publicació d'una Guia específica de la UdG sobre els “continguts” de l'ensenyament universitari ni resol el problema ni dissipa el nostre temor a una infravaloració dels coneixements en benefici de procediments i habilitats. Malgrat una interessant declaració de principis segons la qual “els continguts, els coneixements i els sabers” han estat i són encara “la base de la formació superior” (Guia 6, 2007, 3), tot seguit es puntualitza que “l'èmfasi que es fa en el fet de centrar la planificació docent en les competències defineix un nou paper dels continguts”. Aquest “nou paper” vol dir que cal abandonar el (vell) “estudi centrat únicament en la memorització” –com si hi hagués, en efecte, algun estudi centrat només en la memorització. Per acabar-ho d'adobar, l'esmentada Guia suggereix la conveniència de reduir (tot i que en digui, ben pulcrament, “prioritzar”) els continguts, i dividir-los en “conceptuals”, “procedimentals” i “actitudinal” (que vol dir els “valors” que l'informen (Guia 6, 2007, 5 i 7). Només s'hi troba a faltar –respecte del vell model de l'ensenyament de secundària- l'al·lusió a la “motivació”. Tot arribarà, és clar. Finalment, tampoc no s'ha aprofitat l'avinentesa per reinserir els termes o verbs de “saber” i “conèixer” en la formulació de competències.
  
6. Finalment, l'elaboració del programa d'una matèria o assignatura, amb els complements que són i que han estat sempre indispensables, com ara una relació bibliogràfica bàsica, i els criteris de l'avaluació docent, no pot convertir-se –tal com ja passa ara- en un calvari burocràtic –i fins i tot informàtic-, amb una tirallonga –no sempre prou comprensible o justificada- de “competències”, pròpies o transversals, “procediments” i “valors” que cal afegir ratlla rere ratlla del programa. La tendència a burocratitzar aquesta i encara moltes altres activitats i tasques pròpies de l'ensenyament universitari no pot anar mai en benefici de la seva qualitat.

### 3. MÈTODES I MITJANS

Un manual de metodologia de la docència universitària, publicat fa més de deu anys, començava amb aquestes (sensates) paraules: “no hi ha receptes didàctiques úniques” ni –afegia- “mètodes bons i mètodes dolents” (Ferrer, 1994, 14). Un recent estudi sobre l’excel·lència docent en algunes universitats dels Estats Units corrobora una i altra màxima: els millors professors universitaris no responen a un mateix mètode o patró de docència, i entre les seves virtuts comunes n’hi ha algunes potser no sempre prou conegudes ni tingudes en compte, com ara “un sentit insòlitàment agut de la història de les seves disciplines, i les controvèrsies que les han remogut [periòdicament]” (Bain, 2006, 36). A hores d’ara, però, els experts del nostre entorn semblen haver deixat força enrera aquesta elemental cautela metodològica. Per contra, les crítiques contra les anomenades “classes magistrals” o “expositives” no fan sinó acumular-se en els darrers temps. Unes vegades, per ser –es diu, literalment- “inaguantables”: els estudiants –segons sembla- no poden retenir l’atenció més de vint minuts seguits (sic). Un conseller d’Educació de la Generalitat catalana va una mica més enllà i diu que el que passa és que els nois i noies de secundària no poden estar una hora seguida “quiets i callats” (Moliner, 2007). Altres cops, perquè els adeptes a les classes “magistrals” o “expositives” donen prioritat –es diu també- als continguts –aquesta “obsessió” dels professors, segons alguns psicopedagogs- o –pitjor encara- al coneixement “memorístic”. Un periodista –el nom del qual no val la pena de citar- diu que això és “medieval” –no cal dir que en aquest context “medieval” és un insult. En algun curset de l’ICE local la metàfora –si és que vol ser-ho- predilecta sembla ser la del “vòmit”: la classe magistral és una forma de “vomitar allò que ja està escrit en els llibres”. Sigui com sigui, però, el resultat inevitable fóra –segons sembla- la “passivitat” dels estudiants (MEC, 2006, 7-8, 39 i 44-45).

Per una raó o una altra, doncs, els experts recomanen una reducció tant dels continguts com de la docència presencial i tradicional (Guia 4, 2006, 11; Guia 6, 2007, 5). D’aquesta darrera eventualitat ja se’n feien ressò alguns estudis de la dècada del 1990; i també, cal afegir, amb una ponderació que sembla haver-se esvaït en els darrers temps (Michavila i Calvo, 1998, 248-255). El recent informe de la Comissió de Finançament del Consejo de Coordinación Universitaria recull la idea, i la xifra en una disminució de

l'ordre del 20% o el 30% de les classes presencials, sigui quina sigui la metodologia adoptada (Consejo, 2007, 42). Amb independència del percentatge exacte, aquesta reducció de la docència presencial es vol compensar o substituir per un sistema de tutories, individualitzades o en grup; pràctiques o activitats pràctiques; i la introducció paral·lela –idealment- de materials digitalitzats de diversa natura i procedència en el si de la intranet corresponent. Algunes veus, però, ja ponderen –tal com era d'esperar- els avantatges d'una docència *on line* o a distància.

Es recomana, igualment, un increment dels ensenyaments pràctics o professionalitzadors (millor, doncs, si són vinculats a un entorn laboral) i fins i tot d'aquells exercicis susceptibles de fomentar la capacitat d'“autoaprenentatge” dels estudiants. “Cal aprendre a aprendre” és una altra fórmula predilecta dels partidaris de la renovació de les metodologies educatives. Però tot plegat no és sinó el resultat d'un principi bàsic, enunciat amb l'èmfasi de rigor, però que al capdavant, i en el millor dels casos, no passa de ser un principi equívoc. “En el model en què ens movem, l'estudiant és qui construeix el seu coneixement de manera activa”, es pot llegir a la Guia corresponent de la UdG (Guia 4, 2006, 3), la qual, dit sigui de passada, no en treu, d'aquesta declaració de principis, unes conseqüències excessives, comparativament parlant. El cas, però, és que en el “vell model” de les “classes expositives” o “magistrals” l'estudiant també es fabricava –“activament”, quin remei- el seu coneixement, amb la qual cosa som al cap del carrer.

Correlativament, la renovació dels aprenentatges i les metodologies a la universitat demana, segons sembla, una nova mena de professor o professional. Hom ha previst un programa específic, l'anomenat PERME, de “reeduació” dels docents en actiu i les seves habilitats (MEC, 2006, 35). Però alguns experts van força més enllà i reclamen una transformació radical de la funció i definició mateixa de l'ensenyant, el qual, ara, cal que sigui –diuen- més aviat un “orientador”, “animador” o “facilitador” (*sic*: també hem llegit “conductor”) de l'estudiant i el seu treball abans que no pas el dipositari – sempre tan pagat d'ell mateix- d'un saber precís i reconegut (MEC, 2006, 64). Alguns catedràtics de Psicologia Evolutiva han escrit pàgines memorables sobre l'abolició de la “dicotomia” entre professors i estudiants. Els primers ja no són en possessió de la veritat –la seva paraula ja no és la “paraula de Déu”, tal com escriuen alguns. Per contra, en aquest nou context educatiu (?) els estudiants contribueixen a la “construcció” del

coneixement en un pla d'igualtat absoluta (Moreno, 2006, 103). Alguns responsables catalans de l'anomenada innovació educativa no amaguen, però, el seu escepticisme: un d'aquests –el nom del qual no val la pena de citar- va declarar a la premsa que l'única esperança que li queda a la universitat i a una docència universitària de qualitat és el rellevament generacional: els professors d'una certa edat, ja se sap, són refractaris a qualsevol millora i innovació.

No cal dir que res de tot plegat té gaire a veure amb l'EEES ni amb l'ECTS, tot i que es poden trobar lectures semblants, i igualment excessives, d'una cosa i l'altra, arreu d'Europa.

**Davant d'aquest panorama, l'EAPPFL considera que:**

1. Per raons d'ordre pràctic, i per a evitar malentesos en cap sentit, per excés o per defecte, les autoritats acadèmiques pertinents (universitàries, ministerials) haurien de començar per fixar quines són les obligacions mínimes o simplement normatives dels professors pel que fa a les activitats docents en general; i, en particular, la “forquilla” mínima de temps dedicat a les classes magistrals o fins i tot a les activitats presencials dins el conjunt. En algunes universitats, el percentatge d'hores de classe presencial, “expositiva” o “teòrica”, s'ha xifrat al voltant d'un 20% del total d'hores de crèdit europeu. En relació al mòdul docent “tradicional”, la reducció d'hores de classe “expositiva” o “magistral” gira al voltant d'un 50% (Català et al., 2007, 44 i 75). No pretenem judicar la idoneïtat d'aquestes xifres o d'unes altres. Allò que volem fer notar és que, ara com ara, no hi ha cap pauta o norma de referència, i que aquesta negligència per part de les autoritats competents pot afavorir un autèntic campí-qui-pugui de conseqüències imprevisibles (o potser fàcilment previsibles, en realitat). El reial decret sobre els nous graus universitaris sembla que preveu el manteniment, i no pas la reducció, de la docència magistral: *“Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán (...) tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”* (RD,

2007). En benefici de tots plegats, la càrrega lectiva presencial i “magistral” hauria de ser igual per a tothom –o si més no, equivalent.

2. La discussió sobre com es construeix (millor) el coneixement és una discussió intel·lectualment força suggestiva, però que, sigui quina sigui la resposta, no és pot convertir en cap dogma. No sols perquè la diferència entre les “velles” i les “noves” metodologies, i els respectius avantatges comparatius, no pot raure o recolzar-se en conceptes (tan flonjos, ben mirat) com “autoaprenentatge”, “aprendre a aprendre” o “cerca d’informació”, i encara d’altres del mateix tenor i igualment presents i efectius en un i altre “model”, sinó també perquè les anomenades “noves” metodologies encara han de demostrar que siguin substancialment millors que les considerades “velles”.
3. Cal respectar la llibertat de cada professor a l’hora d’adoptar aquelles metodologies didàctiques –“noves”, “velles” o el que siguin- que consideri més oportunes i en funció de variables com ara l’experiència, les característiques de la matèria, la tipologia dels estudiants, i encara algunes altres, com ara els objectius de l’assignatura i el grau o cicle dels estudis. Els autors d’aquest text, doncs, no es pronuncien inicialment en contra de cap metodologia en concret ni en contra de l’adopció equilibrada, i sempre voluntària, de les “noves” metodologies, però no comparteixen la centralitat que alguns membres de la comunitat universitària –potser no sempre casualment- han volgut atribuir a allò que, ben mirat, no pot ser sinó, i com a màxim, un efecte col·lateral de la constitució d’un EEES. Sobretot, allò que és vol evitar –i denunciar, arribat el cas- és l’eventual imposició de qualsevol “model” d’aprenentatge. Les autoritats universitàries tenen l’obligació de vetllar per aquest i per altres drets dels docents individuals, i, per tant, cal que desautoritzin de bon començament qualsevol temptació de caire col·lectivista en matèria docent. A hores d’ara, no és gaire segur que això hagi estat així en tots els centres de la UdG.

Els autors d’aquest document tampoc no volen entrar en la discussió d’un fet que sembla haver passat per alt a molts dels “renovadors” de les metodologies educatives universitàries, a saber: que moltes de les “competències” que ara es presenten com una rabiosa novetat han estat presents tothora en les anomenades

“velles” metodologies: des de la tantes vegades invocada “cerca d’informació” fins a “l’expansió del coneixement”. O és que algú –o algun “expert” en la matèria- pot pensar seriosament que la feina dels estudiants en règim de “classes magistrals” s’acaba per definició tot just acabada la classe o sessió corresponent? O que aquells professors que fan essencialment “classes magistrals” no procuren exposar, alhora, la genealogia dels seus arguments, la forma d’ampliar-los o verificar-los, i els casos pràctics corresponents? El desconeixement que mostren molts “experts” d’allò que fan efectivament els professors en les seves classes dites magistrals és alarmant. Per això mateix és simptomàtic –i fins i tot d’agrair- que alguns “renovadors” de la docència universitària hagin reconegut que *“la utilización de las clases teóricas constituye una modalidad (...) apropiada cuando el objetivo [de la acción didáctica] se orienta a que nuestros estudiantes adquieran y comprendan conocimientos fundamentales, desarrollen estrategias adecuadas en el procesamiento de la información recibida (...) e incrementen su motivación hacia el aprendizaje”* (Miguel, 2006, 30-31); tot i que la classe “teòrica” –s’afegeix, una mica incongruentment- *“no facilita el aprendizaje autónomo del estudiante”* (Miguel, 2006, 44).

4. Fóra de desitjar una reflexió una mica més densa al voltant de l’ús de les anomenades noves tecnologies de la informació (TIC,s). Aquestes eines són d’una utilitat innegable, i en alguns casos, han pogut canviar, efectivament, tant la modalitat docent com la fesomia de la matèria mateixa. Un cop més, però, no es pot caure en l’excés ni tampoc en la prescripció. Perquè no és veritat que “una imatge valgui més que mil paraules”; o almenys, no pas sempre. En el cas d’una Facultat de Lletres, allò que val per a l’ensenyament de la Geografia o una certa branca de la Geografia potser no sigui allò més idoni per a l’ensenyament de la Filosofia i d’altres disciplines fundades en “competències” com ara llegir i escriure intensivament i correctament. Però el pitjor és que aquest fals aforisme de la imatge es pot convertir –i ha estat convertit ja- en un índex de discriminació –positiva o negativa, segons els casos- entre els professors, tal com es pot comprovar al Manual d’Avaluació Docent dels Professors de la UdG (Manual, 2004, apartat 3.2.). No sabem, a hores d’ara, si l’actual revisió de l’esmentat manual acabarà amb aquesta mena de discriminacions.

En aquest context, no estarà de més recordar que la difusió de les TIC,s. demana una inversió de recursos creixent, si no constant, per part de la universitat mateixa. Altrament, les autoritats acadèmiques –i no només aquestes, segurament- hauran d'assessorar degudament els professors pel que fa a l'edició digitalitzada i en la intranet local corresponent de materials no propis o d'autoria aliena; no fos cas que els professors –i la universitat mateixa- incorreguessin, amb la millor de les voluntats, en una mena o altra d'atemptat contra la propietat intel·lectual.

5. Cal que els experts en les “noves metodologies” facin una reflexió igualment seriosa no només al voltant dels pressupòsits d'algunes iniciatives, sinó també en relació als contextos o els àmbits d'aplicació. Almenys, si volen resultar versemblants als ulls dels professors universitaris. Massa vegades, l'anomenada “construcció activa del coneixement” per part de l'estudiant es considerada o presentada com a sinònim d'una mera “opinió” o tertúlia, la qual es pren, erròniament, com un índex de “participació” o de l’“expansió del coneixement”. Massa sovint també, les activitats d'aprenentatge dissenyades per combatre l’“avorriment” de les metodologies clàssiques –l'anomenada didàctica *zapping* (Trepat, 2007, 15)- tenen com a conseqüència la incapacitació d'una part –si més no- dels estudiants per a fer seves competències tan elementals com ara “seguir un discurs oral o escrit d'una certa extensió”, tal com han pogut comprovar alguns professors de secundària (Trepat, 2007, 16). Però ni l'opinió no es pot confondre amb el coneixement ni el coneixement ha de ser per força “entretingut”. Cal un discurs pedagògic (en tots els sentits de la paraula) que posi l'èmfasi en el caràcter necessàriament esforçat i disciplinat d'aquesta activitat humana essencial que és l'estudi, i no pas –com és ara la norma- en el “divertim-nos fins a morir”? (Muñoz, 2006).
6. Finalment, els professors universitaris, igual com qualssevol altres ensenyants, saben prou bé que sempre poden saber més coses. Aquesta consciència del caràcter forçosament incomplet dels seus coneixements constitueix, es pot dir, un tret definidor de la seva condició. De cara a l'eventual aplicació del PERME i altres iniciatives generals o locals de “formació de formadors”, cal exigir, però,

que els “formadors de formadors” –tal com en diuen- facin també, i prèviament, és clar, un esforç d’adaptació a la realitat universitària. Cal que els formadors en qüestió sàpiguen què és allò que fan realment els professors a les aules (i que no sempre coincideix amb allò que aquells imaginem o suposen que fan); que coneguin (almenys) les beceroles de la matèria, i alguns dels objectius que cal assolir en cada cas; i que tinguin en compte altres variables com ara la tipologia dels estudiants o l’espai físic de l’activitat docent. Cal, en definitiva, que els “formadors de formadors” s’avinguin a tocar de peus a terra, a parlar amb els professors en peu d’igualtat, i a modular les seves iniciatives en funció d’aquest intercanvi de punts de vista. Ni que només sigui perquè hi ha estratègies i activitats d’aprenentatge que poden resultar excel·lents en alguns nivells anteriors de l’ensenyament, però que, decididament, no tenen cabuda, per una raó o una altra, a les aules universitàries. Deixem de banda, ara, la qüestió, no pas innocent, de la curiosa nomenclatura (“flash”, els “quatre cantons”, l’“entrepà” i el “sandwich”...) d’algunes de les estratègies esmentades i recomanades en alguns cursos de l’ICE local (Imbernón, 2006).

L’exigència d’una adaptació dels “formadors de formadors” a la realitat universitària és encara més necessària pel fet que l’assistència a un cert gènere de cursos ha esdevingut –altre cop, prou arbitràriament, i tot seguint el model de l’ensenyament de secundària- un índex de discriminació del professorat, amb independència de la seva vàlua professional o de si fa la feina ben feta, tal com es pot comprovar al Manual d’Avaluació Docent dels Professors de la UdG (Manual, 2004, apartat 4). En la mesura que això és també una exigència de l’Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2007), que sembla assimilar, tal com fa l’actual Manual d’Avaluació Docent dels Professors de la UdG, “qualitat” amb l’elaboració d’un currículum de didàctica, és ben segur que l’actual revisió de l’esmentat manual gironí no acabarà amb aquesta mena de discriminació.

### **3.1. AVALUACIÓ**

Tot i que tampoc no està escrit enlloc, la renovació metodològica en curs inclou –i prima, un cop més- un canvi també prou substancial en l'àmbit de l'avaluació acadèmica. No només perquè, ara, es volen avaluar “competències” en lloc de coneixements (Guia 5, 2007, 11-12, 16), sinó també perquè l'avaluació es vol que sigui “continuada” (Guia, 5, 2007, 6; Manual, 2004, apartat 4.3.). Això significa, a la pràctica, la realització d'una avaluació periòdica i acumulativa dels procediments i les destreses que defineixen una competència o un seguit de competències, la qual cosa pot significar la relegació o menysvaloració d'un determinat gènere de pràctiques avaluatives, i fins i tot, a la curta o a la llarga, la possibilitat de suprimir les tradicionals convocatòries d'examen al final del període lectiu corresponent (Guia, 5, 2007, 6). Ben entès, res de tot plegat no és necessàriament contraproductiu, però cal fer constar, si més no, que aquesta “innovació” torna a ser en realitat el producte d'una lectura força abusiva de l'EEES en general i de l'ECTS en particular, el qual demana, certament, l'avaluació de l'activitat sencera dels estudiants, però res no en diu sobre el “com” o el procediment. De fet, es poden avaluar distintes activitats d'aprenentatge d'un sol cop o en un sol acte avaluador si el professor, la matèria o altres circumstàncies (per exemple, el cas d'alumnes que tenen una activitat laboral regular i incompatible amb les classes presencials) ho fan recomanable o inevitable.

Altrament, el sistema de l'avaluació dita continuada presenta un seguit de problemes pràctics que no han estat tinguts prou en compte fins ara; sobretot, en contextos acadèmics caracteritzats per un elevat absentisme parcial o permanent dels estudiants (un fenomen prou general i preocupant a les universitats catalanes en general). Com és natural, l'avaluació continuada és de mal conjuminar amb uns estudiants que no són “continus”, tal com no s'han estat de fer notar alguns dels professors de la Facultat de Lletres de la UdG que l'han posada en pràctica. La solució, aleshores, mai no pot ser perfecta, perquè, una de dues: o els estudiants accepten gairebé d'entrada la pèrdua d'una convocatòria (tal com passa ja en algun centre de la UdG) o cal establir dues menes d'avaluació per a estudiants d'una mateixa matèria, grup, i competència/es, amb el subseqüent i segurament inevitable –es faci com es faci o es miri com es miri- greuge comparatiu.

Finalment, tot i tractar-se potser d'un problema menor o fins i tot conjuntural (és a dir, fins a la posada en pràctica d'uns graus de “dues velocitats”), l'avaluació continuada pot

dificultar l'accés als estudis d'aquell segment de població que es veu obligat a compaginar l'activitat acadèmica amb una ocupació laboral, la qual cosa origina greuges comparatius d'una altra mena, encara que involuntaris o inevitables.

A la Facultat de Lletres de la UdG, i al llarg del curs 2006-2007, alguns alumnes i professors han plantejat qüestions d'aquesta índole. El dictamen sol·licitat pel Vice-decanat d'Estudis i Ordenació Acadèmica de la Facultat de Lletres al Vice-rectorat de Docència de la UdG, a l'Assessoria Jurídica de la mateixa universitat, no dona ni pot donar –legalment- satisfacció a aquest nou gènere de problemes; reconeix l'existència d'un conflicte entre drets i deures; i acaba per remetre qualsevol via de solució a la decisió col·lectiva dels Consells d'Estudis o fins i tot, i arribat el cas, a la decisió particular de cada professor, en el benentès que en tots dos casos es procurarà no perjudicar o perjudicar el menys possible els drets de l'estudiant (Dictamen, 2007). D'aquest mateix dictamen jurídic val la pena de retenir que “no hi ha obligació legal que l'avaluació es cenyeixi a un examen final, ni tampoc el contrari” (Ibid.). Al seu torn, la resolució del Síndic de la UdG recalca la manca d'adaptació de la normativa actual (Informe, 2007, 37-38).

**En conseqüència, l'EAPPFL considera que:**

1. L'avaluació continuada, en qualsevol de les seves formes o modalitats, pot afavorir, certament, una més gran implicació dels estudiants en els processos d'aprenentatge, i fins i tot millorar alguns ítems com ara l'assistència regular a les activitats acadèmiques de caràcter presencial. Això mateix, però, es pot aconseguir per altres mitjans, com ara un increment de les tutories obligades, individuals o en grup, i, en general, mitjançant allò que es pot qualificar d'una “atenció continuada” (que no és ben bé el mateix que l'avaluació dita continuada).
2. Cal que les instàncies acadèmiques pertinents tinguin prou en compte les dificultats objectives plantejades per aquesta nova modalitat avaluadora, i vulguin perseverar en la recerca de les solucions adients, el màxim d'equitatives, i que no vagin en detriment de cap de les parts interessades.

3. Les modalitats avaluadores (“continuades” o no) cal que siguin una competència dels professors de la matèria, que són, en principi, aquells qui millor en poden graduar i ajustar tant el ritme com el format i la naturalesa, sigui per consideracions estrictament acadèmiques o sigui per imperatius pràctics.
4. La introducció de l’avaluació continuada allà on sigui pertinent, factible i/o recomanable, i el còmput de la globalitat de les activitats d’aprenentatge dels estudiants, tal com reclama l’ECTS, no pot anar en detriment de la formació dels estudiants i de l’adquisició dels coneixements específics de la matèria o disciplina. Això vol dir que, en principi, la proporció de l’avaluació dels “continguts” no pot ser inferior a la dels “procediments”. En canvi, algunes experiències avaluadores inverteixen decididament les proporcions: un 40% del total correspon a la “teoria”, i la resta –un 60%- a tota la resta d’activitats d’aprenentatge (Català et al., 2007, 56-57).
5. En qualsevol cas, les modalitats avaluadores, siguin quines siguin, no poden ser mai una font de discriminació econòmica entre el professorat ni tampoc una variable de la seva avaluació docent particular, tal com consta, sense anar més lluny, en el Manual d’Avaluació Docent del Professorat de la UdG (Manual, 2004, apartat 4.3.); sobretot, tenint en compte que no hi ha cap obligació legal al respecte, tal com deixa també prou clar el dictamen de l’Assessoria Jurídica de la mateixa UdG (Dictamen, 2007). Vet ací, doncs, dues normatives contradictòries en el si d’una mateixa universitat. O una altra prova de com es vol fer entrar amb calçador –“incentivar” o “motivar” en diuen- la renovació de les metodologies educatives a la universitat.

#### **4. OBLIGATORIETAT I LLIURE ELECCIÓ**

A Catalunya i a Espanya, les diferents instàncies universitàries implicades en l'ensenyament superior i l'avaluació de la seva qualitat han fet de la renovació metodològica –i altres pràctiques tot sovint concorrents, com ara l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC,s)- un criteri bàsic, si no prioritari, tant de la construcció d'un EEES com del grau d'eficiència del sistema universitari local. Aquest és el cas de l'Agència de Qualitat del Sistema Universitari Català (AQU) i el seu manual d'avaluació de la qualitat docent del professorat universitari, oportunament ajustat i aprovat pels òrgans pertinents de cada universitat –a Girona, el Comité d'Avaluació de la Universitat (CAU)- i que gira essencialment al voltant d'aquesta mena de criteris (AQU, 2007; Manual, 2004).

La Comissió Ministerial espanyola encarregada de la renovació de les metodologies docents a la universitat va en aquesta mateixa direcció, sobretot quan assenyala reiteradament la conveniència de “propiciar” –aquest és el mot d'ordre-, amb una mena o altra d’“incentius” –cal llegir, econòmics, sobretot-, el canvi de mètodes i de principis metodològics dels professors universitaris (MEC, 2006, 8, 34). Altres fonts, a més, no s'estan de tipificar qualsevol mena de reticències envers aquesta mena de renovació metodològica com una forma de resistència corporativa, si no una cosa pitjor, és a dir, com una manera de dissimular la incompetència pròpia (García Suárez, 2006, 17-18).

En definitiva, tot i que enlloc no està escrit que el canvi metodològic sigui “obligatori” per a tothom, aquells professors que, per una raó o una altra, no s'avinguin a acceptar-lo poden patir, a curt o a llarg termini, una mena o altra de discriminació: sigui econòmica, en forma de denegació de certs complements retributius de caràcter autonòmic, o sigui d'un altre tenor, com ara la menysvaloració de la seva activitat docent o fins i tot una relegació en el si del seu centre de treball. No són simples hipòtesis: a la mateixa UdG ja s'han produït alguns excessos.

**En conseqüència, l'EAPPFL considera que:**

1. Els organismes competents cal que facin explícit el grau de prescripció dels nous principis metodològics en l'activitat del professorat i la seva valoració. Això vol dir, doncs, que facin públics, aquells arguments que els han portat a privilegiar aquests ítems per damunt d'uns altres. Però també la norma que empara una imposició semblant. En cas contrari, caldrà concloure que l'adopció de les noves metodologies és absolutament voluntària.
  
2. L'avaluació de l'activitat del professorat i la qualitat de la seva feina no es pot fer dependre –almenys, en un grau tan elevat- d'aquest gènere de variables, al capdavant tan vulnerables, si no capcioses i tot. Per què fóra necessàriament “millor” o més “eficient” en termes de rendiment acadèmic el professor que presenta la seva informació en un format informàtic en lloc del clàssic suport en paper? Per quina raó cal considerar “millor” una imatge digitalitzada que una diapositiva? Un informe ministerial arriba a dir (sic) que això és “*una cuestión de imagen*” (MEC, 2006, 47). Tampoc no sembla que es pugui establir cap correlació raonable entre el grau de dedicació i d'excel·lència d'un professor qualsevol i la modalitat d'avaluació escollida. Finalment, tampoc no resulta gaire més sensat obligar els professors a fer un currículum acadèmic de didàctica, específic i distint del de recerca, tal com demana el Manual d'Avaluació Docent dels Professors de la UdG (Manual, 2004). Cal, doncs, una veritable revisió dels criteris d'elaboració dels manuals d'avaluació docent dels professors.
  
3. La introducció d'uns nous principis psicopedagògics mai no pot entrar en conflicte amb la llibertat de càtedra dels docents ni amb els coneixements teòrics i pràctics de la matèria, sobretot perquè ni la forma de transmissió és tan decisiva com alguns ens volen fer creure ni el “model” psicopedagògic és tan evident o eficient com creuen els seus patrocinadors. N'hi haurà prou amb recordar que en el cas de l'ensenyament secundari, l'eficiència del “model” resulta com a mínim força discutible.
  
4. Sigui quina sigui l'opinió que es pugui tenir sobre la bondat de les anomenades noves metodologies, i l'ús o l'aplicació que cada professor en particular en pugui o en vulgui fer a la pràctica, això no pot ser mai una font de discriminació del professorat en cap sentit; ni cap professor pot ser obligat a adoptar una determinada metodologia (o ideologia) educativa en contra del seu criteri, ni per la direcció d'un

centre ni per una decisió col·lectiva. Perquè, certament, els professors tenim l'obligació de fer la nostra feina tan bé com sapiguem o ens sigui possible, però no tenim cap obligació de compartir una ideologia educativa determinada –i menys “nova” o “renovadora” d'allò que es vol fer creure .

## Epíleg

Els autors d'aquest document són un grup de professors de la Facultat de Lletres de la UdG que tenen una sensibilitat desigual davant les noves metodologies educatives i els seus eventuais avantatges; que fan les seves classes a la seva manera, és a dir, no pas idèntica en tots els casos; que treballen matèries afins, però prou diferents, al capdavall; i que mai no s'han negat –ans al contrari- a l'adopció de tota mena de millores en la docència de la Facultat –tal com mostra el currículum i el pla docent dels darrers anys d'alguns d'ells- però que, ara, es mostren, tots plegats, prou alarmats, i bàsicament, per:

- La lectura esbiaixada que es fa del procés de creació d'un EEES o d'allò que ve a ser-ne la pedra angular, l'ECTS, des d'algunes instàncies acadèmiques perfectament identificables
- La freqüència i la virulència d'alguns “experts”, que no dubten a desacreditar sempre que poden i per les vies més diverses no només aquells professionals de l'ensenyament que no comparteixen les seves idees, sinó també la mena de coneixement que fins ara ha estat distintiu de l'ensenyament anomenat superior. En particular, el caràcter “professionalitzador” dels nous graus és tot sovint un pretext per desacreditar allò que anomenen –no sense una mica de menyspreu- la “teoria”.
- Els efectes múltiples –discriminatoris, econòmics o simplement desmoralitzadors- que això té i pot tenir en els professors i la seva activitat docent
- L'escassa influència dels professors en aquesta mena de decisions

I que, per això mateix, n'han volgut deixar constància, amb l'esperança –probablement vana- que s'acabi per imposar una mica de seny en tot plegat.

## **APÈNDIX:**

### **MODALITAT D'ELABORACIÓ DEL DOCUMENT**

La constitució d'aquest Equip d'Assessors del Pla Pilot de la Facultat de Lletres de la UdG (EAPPFL) arrenca d'una iniciativa del Vice-rectorat de Docència de la UdG. La seva composició ha estat competència del Vice-degà d'Estudis de la Facultat de Lletres, el qual ha sol·licitat la participació d'un membre de cadascun dels Estudis de la Facultat de Lletres. Els components d'aquest equip assessor, doncs, no són "representants" dels Estudis respectius, ni el seu punt de vista es pot considerar necessàriament prou "representatiu" del conjunt de professors/res de cap Estudi en particular; però tampoc, ben entès, tot el contrari.

La modalitat d'elaboració del document ha estat la següent. Durant el curs 2006-07 s'han fet reunions periòdiques de l'equip; algunes, a més, han comptat amb la presència i la col·laboració del delegat de suport a la docència del Vice-rectorat de Docència de la UdG, Josep Juandó. El calendari d'aquestes reunions de treball ha estat el següent: 25-X-2006; 22-XI-2006; 20-XII-2006; 14-III-2007; 23-IV-2007; 5-VI-2007; i 10-XII-2007. En cadascuna de les sessions s'ha procurat fixar i tractar un tema monogràfic. Posteriorment, el Vice-degà d'Estudis de la Facultat de Lletres n'ha fet una acta-resum, la qual ha estat tramesa a tots els membres de l'equip (fins i tot a aquells que per una raó o una altra no han pogut assistir a totes les sessions), i ha estat aprovada i/o esmenada en la reunió següent. Els textos de cadascuna de les seccions del document han estat objecte de diverses redaccions, i això no sols per millorar-ne el contingut, sinó també per cercar, quan ha calgut, un consens mínim en el fons i en la forma. Tot i així, s'ha deixat oberta fins a darrera hora la possibilitat de fer constar un vot particular, en relació a algun epígraf o fins i tot a la totalitat del text.

## REFERÈNCIES

AQU, 2007: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, “Guia per al disseny i la implantació d’un model institucional d’avaluació docent del professorat a les universitats públiques catalanes, Barcelona, 2a. Edició, Juny 2007

Bain, 2006: Ken Bain, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, trad. d’Oscar Barberà, Universitat de València.

Català et al., 2007: J. A. Català, E. Cruselles, N. Tabanera, J. M. Cruselles i E. Grau, *Innovación Educativa en la Universidad: Historia*, Universitat de València.

CLIOHnet2Tuning: *CLIOHnet2TUNING. A Pocket Guide to designing quality History programmes in the Bologna framework* (tríptic sense data).

Consejo, 2007: Consejo de Coordinación Universitaria. Comisión de Financiación, *Financiación del Sistema Universitario Español*, Ministerio de Educación y Ciencia.

Declaració, 1999: Declaració de Bolonya, <http://www.esc-edif.org/html/varios/Docus-EEES/03%20DEC-Bolonia.pdf>

Dictamen, 2007: Dictamen de l’Assessoria Jurídica de la Universitat de Girona en relació a les consultes plantejades pel Vice-decanat d’Estudis i Ordenació Acadèmica de la Facultat de Lletres sobre l’avaluació en les assignatures de Pla pilot (22-II-2007).

Eguidazu, 2007: Fernando Eguidazu, “Viva la ignorancia. El fracaso de la educación en España”, *Revista de Libros*, núm. 129 (set. 2007), pp. 28-31.

Estatuts, 2003: Estatut de la Universitat de Girona, DOGC núm. 3963 (26-IV-2003).

Ferrer, 1994: Virgínia Ferrer, *La metodologia didàctica a l’ensenyament universitari*, Universitat de Barcelona.

García Suárez, 2006: Juan Antonio García Suárez, *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Guia: *Guia per a l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior*, editada per la Universitat de Girona, Vicerectorat de Docència i Política Acadèmica, 2006-2007:

Núm. 1: “Competències”, UdG, 2006

Núm. 2: “Competències UdG”, UdG, 2006

Núm. 3: “El vostre paper, estudiants”, UdG, 2006

Núm. 4. “Activitats d'aprenentatge”, UdG, 2006

Núm. 5: “Avaluació de l'aprenentatge”, UdG, 2007.

Núm. 6: “Continguts”, UdG, 2007.

Imbernón, 2006: Francisco Imbernón, “Taller de estrategias metodológicas participativas en el aula universitaria”, Curset de l'I.C.E.

Informe, 2007: *Informe del Síndic. Any 2006*, Universitat de Girona.

Libro Blanco, 2004: Libro Blanco. Título de Grado en Historia, ANECA; <http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco-jun05-historia.pdf>

Llovet, 2007: Jordi Llovet, “Animeu-vos, estudiants!”, *El País* (22-XI-2007).

Manifiesto, 2005: “¿Qué Educación Superior Europea? Manifiesto de profesores e investigadores universitarios”, [estamospreocupados2007yahoo.es](mailto:estamospreocupados2007yahoo.es) i <http://fs-morente.filos.ucm.es/debate/inicio.htm> (Ressò periodístic, “El País”, 6-VI-2005).

Manual, 2004: *Manual d'Avaluació Docent dels Professors de la UdG*, Universitat de Girona.

MEC, 2006: VV. AA., *Propuestas para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, Ministerio de Educación y Ciencia.

Michavila i Calvo, 1998: Francisco Michavila i Benjamín Calvo, *La Universidad española, hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, Síntesis.

Miguel, 2006: Mario de Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*, Madrid, ed. Alianza.

Moliner, 2007: Empar Moliner, “¡Malditos profesores!”, *El País*, “Cataluña”, 11-VI-2007.

Moreno, 2006: Ricardo Moreno Castillo, *Panfleto antipedagógico*, Barcelona, El lector universal, 2006. Pròleg de Fernando Savater.

Muñoz, 2006: Josep M. Muñoz, “Divirtámonos hasta morir”, *La Vanguardia*, 29-III-2006.

PISA, 2003: Informe PISA, <http://www.ince.mec.es/pub/pubint.htm>

PISA, 2006: Informe PISA.

R.D., 2007: *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas superiores oficiales*, B.O.E., 260 (30-X-2007), MEC 18770.

Trepat, 2007: Cristòfol-A. Trepat, “Educar sense instruir?”, *Cristianisme i Justícia*, Quadern núm. 146.

Tuning, Historia, s.d.: “Tuning”. Afinar las estructuras educativas de Europa. “Grupo del Área Temática de Historia: Puntos comunes de referencia para los cursos y currículos de Historia”, [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html)