

LA CAPACITAT REFLEXIVA COM A COMPETÈNCIA FONAMENTAL TANT EN EL CURRÍCULUM DELS ESTUDIANTS COM EN EL TREBALL DOCENT.

Barbara Biglia, Conchi San Martín, Jordi Bonet i Victor Jorquera
Universitat Oberta de Catalunya, Universitat de Barcelona

Resum

Els canvis proposats en l'EEES han suposat un replantejament de les metodologies d'ensenyament i aprenentatge. Al nostre entendre, aquest replantejament està necessàriament acompanyat d'un qüestionament reflexiu sobre les pròpies pràctiques docents. D'altra banda, tal i com ja es proposava des dels àmbits de la pedagogia crítica, amb els nous enfocaments de l'EEES els estudiants han d'assumir un rol molt més actiu en el seu procés d'aprenentatge i, en conseqüència la docència ha de desplaçar-se des d'un plantejament de transmissió vertical de coneixements i eines a una pràctica relacional de formació integral de les capacitats de l'alumnat. Dintre d'aquest context, un grup de consultors de la UOC entenem la reflexivitat com una de les competències fonamentals a potenciar en el creixement i formació dels estudiants dins dels ensenyaments de psicologia. Considerem que aquesta competència, essent transversal a tota la carrera de psicologia, ha de potenciar-se en el currículum acadèmic. Es per això que en aquesta comunicació volem aprofundir en la recerca i disseny d'instruments i pràctiques reflexives. De manera particular, volem evidenciar: (a) com la pràctica reflexiva esdevé fonamental no únicament com a competència dels i les estudiants sinó també de les consultores i professores (b) com la pràctica reflexiva implica una certa organització de l'ensenyament-aprenentatge, on es puguin afavorir diverses estratègies, entre d'altres: una aproximació dialògica en la comprensió, la capacitat d'argumentar però també de flexibilitzar les pròpies postures, l'explicitació de les pròpies creences i judicis, la capacitat de generar crítiques, la consciència dels coneixements que són necessaris per emetre un cert judici, etc. (c) com certes característiques de l'ensenyament virtual permeten constituir un espai particularment flexible per a introduir i implementar aquests canvis.

Paraules clau

Autorreflexió, qüestionament reflexiu, pràctiques docents, e-learning.

INTRODUCCIÓ

Comencem aquesta presentació amb la convicció que els canvis proposats en l'EEES, especialment pel que fa a l'estructuració dels aprenentatges a partir de la focalització en competències i capacitats, enfront a l'estructuració més clàssica centrada en l'adquisició de coneixements específics, suposen un replantejament de les metodologies d'ensenyament. Tanmateix, no obstant la implementació d'aquests importants canvis ha implicat transformacions en tots els nivells de l'organització de l'estructura universitària, la urgència i la fragmentarietat amb els què hem anat posant al dia els nostres plans d'estudis i programes s'ha realitzat, en ocasions, d'una manera poc orgànica. Es per això que encara que som conscients de que la implantació d'aquests canvis no ha acabat, els temps són prou madurs per interrogar-nos sobre aspectes pràctics i concrets de les pràctiques docents sota el paraigua de les noves propostes europees.

Per posar en practica un primer exercici interrogatiu basant-nos en les nostres practiques professionals, un grup de docents que treballem tant en universitat virtuals (UOC) com en Universitat d'ensenyament presencial (UB, UAB) hem decidit confrontar les nostres experiències. Però, per no caure en un anàlisi generalista en primer lloc hem volgut delimitar el nostre focus de reflexió cap a un àmbit més concret dels processos d'aprenentatge en els nous sistemes d'EEES. Després d'algunes trobades i debats l'element que ens ha semblat particularment suggeridor en aquest sentit ha sigut el dels processos (auto) reflexius.

Aquest focus d'anàlisi ha estat escollit en quant, tal i com es proposava des dels àmbits de la pedagogia crítica, amb els nous enfocaments de l'EEES els estudiants han d'assumir un rol molt més actiu en el seu procés d'aprenentatge i, en conseqüència la docència ha de desplaçar-se des d'un plantejament de transmissió vertical de coneixements i eines a una pràctica relacional de formació integral de les capacitats de l'alumnat.

La reflexivitat, esdevé doncs, de manera gairebé natural, una de las competències fonamentals a potenciar en el creixement i formació dels estudiants. En el nostre anàlisi hem centrat les nostres reflexions en el específic context en el que exercim docència, els ensenyament de psicologia, pedagogia, sociologia i formació de professorat. Des del nostre punt de vista, aquesta competència, essent

transversal a tota la carrera, ha de potenciar-se contínuament però de manera progressiva en el currículum acadèmic. Tanmateix considerem que aquest replantejament està necessàriament acompanyat d'un qüestionament reflexiu sobre les pròpies pràctiques docents.

Es per això que en aquesta comunicació volem aprofundir en la recerca per el disseny d'instruments i pràctiques reflexives evidenciant: (1) com la pràctica reflexiva esdevé fonamental no únicament com a competència dels i les estudiants sinó també de les consultores i professores (2) com la pràctica reflexiva implica una certa organització de l'ensenyament-aprenentatge, on es puguin afavorir diverses estratègies, entre d'altres: una aproximació dialògica en la comprensió, la capacitat d'argumentar però també de flexibilitzar les pròpies postures, l'explicitació de les pròpies creences i judicis, la capacitat de generar crítiques, la consciència dels coneixements que són necessaris per emetre un cert judici, etc. (3) com certes característiques de l'ensenyament virtual permeten constituir un espai particularment flexible per a introduir i implementar aquests canvis.

1. LA IMPORTANCIA DE LA PRACTICA REFLEXIVA PER ESTUDIANTS I PROFESORS DE PSICOLOGIA

La necessitat de plantejar la reflexivitat com una fita a assolir en el desenvolupament de les competències bàsiques de l'alumnat de psicologia es relaciona amb una particularitat, en primer lloc, de la mateixa estructura de la disciplina, i en segon lloc, amb algunes de les potencialitats de l'e-learning.

La complexitat que ha arribat a assolir l'estructura curricular de l'ensenyament de psicologia es deu en part al fet que la mateixa disciplina també ho és, i això se'n deriva del fet que es tracta d'una disciplina multiparadigmàtica, en el sentit que Kuhn (1971) va definir un paradigma. Això implica una diversitat de plantejaments teòrics i ideològics, d'escoles i de formes d'entendre la tasca social de la psicologia que només és assimilable a partir del desenvolupament d'una capacitat reflexiva a partir de la qual l'alumnat sigui capaç d'adoptar diversos punts de vista sobre una mateixa qüestió, conjuguar-los, posar-los en relació, considerar els límits i les potencialitats de cadascun d'ells, i finalment adoptar la consciència que el compromís amb un punt de vista determinat implica l'exigència ètica de defensar-lo argumentalment, tot defugint les tendències a donar per tancat un diàleg intradisciplinar, i per suposat, interdisciplinar, que és sempre obert. La importància de la reflexivitat,

creiem, es multiplica en la mesura que, de fet, la psicologia comparteix aquestes característiques amb la major part de ciències socials, i en la mesura que la tasca professional de les psicòlogues i psicòlegs estarà marcada per la necessitat d'una intervenció conjunta basada en aquest diàleg intra i interdisciplinar. Òbviament, per poder portar a terme unes pràctiques docents que siguin capaces de donar compte d'aquesta realitat multiparadigmàtica i d'animar en l'alumnat estratègies reflexives en la seva comprensió, els i les docents hem de saber també incorporar la reflexivitat i transmetre-la en la nostra docència, amb una actitud oberta a fer proliferar la diversitat de punts de vista de l'alumnat, el seu intercanvi mutu i la seva escolta activa per la nostra part. Això implica evitar les nostres pròpies tendències a tancar amb punts de vista absolutistes diàlegs argumentatius que són a l'hora l'efecte i la condició de la reflexivitat.

La justificació argumentada és també una exigència aplicable a la tasca docent, donat que la complexitat paradigmàtica ens aboca inevitablement a dissenyar el currículum a partir d'eleccions més o menys conscients, que no poden ocultar-se davant l'alumnat si volem promoure pràctiques docents que facilitin la reflexivitat. Només aquesta actitud d'explicitació dels arguments que justifiquen les nostres eleccions curriculars poden evitar en l'alumnat una imatge massa homogènia i poc acurada del que és la disciplina, aproximant-nos a la construcció de l'espai d'ensenyament-aprenentatge com un camp polèmic obert tal com ho és la disciplina mateixa.

Venim doncs definint la reflexivitat com una mena de competència que sorgeix de les pràctiques dialògiques, com una habilitat que s'elabora en primer lloc col·lectivament, per poder ser desenvolupada activament en la subjectivitat de l'alumnat i del professorat, en forma de diàleg intern solament en un segon moment. En aquest sentit, i entrant en el segon punt de l'argumentació, creiem que l'espai de l'e-learning compta amb una sèrie de potencialitats que, si s'aconsegueixen contrarestar els seus possibles efectes individualitzants i atomitzadors, poden posar les bases per un treball cooperatiu generador de reflexivitat a l'aula. És la nostra pròpia capacitat reflexiva com a docents la que ens ha de permetre veure aquesta doble tendència i optar per les estratègies que a l'aula virtual afavoreixen la reflexivitat a partir del treball cooperatiu que fa visible la diversitat de punts de vista i possibilita l'adopció crítica, contrastada, argumentada, d'un d'ells. En aquest sentit, a més a més, les dinàmiques d'avaluació continuada esdevenen un terreny prou fèrtil per afavorir processos autoreflexius de caire

personal i col·lectiu. Per una banda ens donen a les docents un feedback continu sobre com hem aconseguit transmetre les capacitats de l'assignatura a les estudiants. Per un altra permeten un treball autoreflexiu individual per part de l'alumnat sobre com han après fins al moment. Finalment, si es comparteixen algunes proves d'avaluació continuada al aula i es comença un debat a partir d'ella es poden afavorir processos reflexius col·lectius que porten a una millor adquisició del coneixement als estudiants. Aquesta mena d'estratègies potenciadores de la reflexivitat estan en sintonia amb els objectius marcats a l'EEES en relació a la promoció d'una actitud activa en l'alumnat en l'adquisició del coneixement, perquè fan menys dependent el procés d'aprenentatge de l'establiment d'un coneixement expert per part del professorat i en canvi fa més èmfasi en la construcció cooperativa del coneixement, la qual cosa, a més, suposa una important democratització de les relacions a l'aula. Per la nostra part, com a professorat, caldria estar atents a la perseverància, en el context del canvis provinents de l'EEES, de velles estratègies pedagògiques, per exemple, l'avaluació que, tot i haver estat rebatejada amb formules com "continuada" no deixen de consolidar un mecanisme disciplinari que potencia la vessant individualitzadora i atomitzadora de l'e-learning.

Per últim, en aquesta fonamentació de la importància de les competències reflexives basades en estratègies dialògiques, només ens queda remarcar que pensem que esdevenen competències fonamentals en el actual context laboral postfordista, donat que les habilitats que aquest requereix als futurs llicenciats i llicenciades són bàsicament comunicatives, lingüístiques i relacionals.

2. ESTRATÈGIES I DINÀMIQUES PER A LA PRACTICA REFLEXIVA

La qüestió de com podem portar a la pràctica aquest ideal d'afavorir els processos d'autoreflexió i autocrítica és una qüestió central. Medina (2007) ens ofereix una sistematització de procediments que pensem poden resultar d'utilitat a l'espai universitari: el diàleg reflexiu, el modelatge metacognitiu, la traducció dialògica, l'anàlisi de casos o el diari reflexiu. La idea bàsica d'aquests procediments és la de fomentar "l'aprendre a aprendre" així com la implicació en un procés d'aprenentatge significatiu.

Per exemple, una de les qüestions importants a treballar i desenvolupar a l'àmbit de la psicologia, i altres disciplines

relacionades, és el procés pel que es pren consciència sobre la manera en què construïm els nostres coneixements i/o actituds sobre "l'altre", es a dir, aquest "l'altre" diferent respecte del què més tard els i les estudiants s'hauran de relacionar professionalment.

Es tracta d'una competència que creiem de vàlua desenvolupar de manera transversal al llarg de la formació (Biglia & San Martín, 2005).

Podem dir que aquesta construcció de "l'altre" està travessada per factors d'*aprenentatge formal*, pel contingut i orientació de les teories i conceptualitzacions rebudes en context acadèmic, però també per *factors d'experiència personal*, que, de vegades, no tenen una cabuda formalment expressa en el procés de formació. En aquest context la utilització de l'anomenat *diari reflexiu* pot constituir una eina de gran potencial, que també resulta adaptable a diferents objectius d'aprenentatge. Bàsicament permet prendre la pròpia experiència d'aprenentatge com a objecte de reflexió al possibilitar contrastar l'evolució dels propis pensaments i aprenentatges. De fons es tractaria d'una manera de potenciar una apropiació personal i dialogada dels coneixements treballats, més enllà d'un aprenentatge memorístic, que també dona cabuda a l'expressió i presa en consideració d'aspectes motivacionals i emocionals (Diotima, 1999).

Per part del docent, d'igual interès considerem la implementació de l'anomenat *diàleg reflexiu*. Aquest procediment en el discurs docent permet fer visibles (per qui llegeix o escolta) les raons/justificacions que sustenten el treball proposat pel docent. És a dir, es tracta de raons que solen formar part de la reflexió interna del docent i que el porten a unes certes eleccions -i no pas a d'altres- sobre continguts, enfocaments, eines i/o objectius. Explicitar aquests aspectes permet visualitzar un procés concret de pensament i argumentació que pot ser d'utilitat, i també que aquest procés es pugui qüestionar. De fons està la consideració de què no només s'estan traspassant uns continguts sinó també unes maneres d'aproximar-se i interpretar la realitat, així com unes actituds. Tal i com ja s'ha indicat a l'apartat anterior, aquests aspectes, en disciplines com la psicologia o afins pot introduir un cert conflicte: són possibles aproximacions molt diverses (ideològiques, teòriques, etc.) que si romanen implícites i sense poder ser discutides poden acabar configurant un currículum ocult que, creiem, val la pena desvetllar.

Per últim, també voldríem insistir en què si bé és necessària una certa planificació d'aquests processos de presa de consciència reflexiva, aquesta planificació no pot esdevenir un simple receptari de tècniques docents.

3. POSSIBILITATS I LÍMITS DEL ESPAI VIRTUAL PER A LA PRACTICA REFLEXIVA

En aquest apartat, volem reflexionar, partint de les reflexions anteriors conjugades amb la nostra experiència en l'àmbit docent, al voltant dels límits i possibilitats associades a l'ús entorns virtuals d'aprenentatge (EVA) per al desenvolupament de les pràctiques reflexives en l'àmbit de la docència i l'aprenentatge. Si bé considerem que els EVA expandeixen les nostres possibilitats d'organització de la pràctica docent i permeten una major agencialitat de l'estudiant, volem subratllar també com aquestes capacitats no són suficientment aprofitades, esdevenint sovint límits que poden arribar a condicionar el conjunt del procés. Iniciem doncs aquest apartat evidenciant quins són els límits que hem detectat, per passar a encarar de forma propositiva les possibilitats que ens obren com instruments de reflexivitat i acabar identificant aquelles recursos que puguin facilitar-les.

3.1. Límits

3.1.1. Confusió entre informació i coneixement.

La infoesfera ha esdevingut un dels més grans dipòsits d'informació creat per la societat humana, mai n'han existit de semblants. En aquest sentit, l'aprenentatge virtual pot beneficiar-se d'aquest fet, en tant que es multiplica exponencialment l'accessibilitat a les fonts, mantenint com a únic requisit tècnic comptar amb un punt d'accés. Tanmateix, cal tenir en compte que un bon nombre de la informació disponible en fonts virtuals és imprecisa quan no errònia; esdevenint així una font d'error i confusió pels estudiants (la definida infoxicació).

A partir de la nostra experiència en el camp com a consultores virtuals considerem que la fiabilitat de les fonts accessibles mitjançant Internet, tot i tractar-se d'un condicionant extern, afecta enormement les possibilitats de desenvolupar una pràctica reflexiva en el aula. Sovint els estudiants empen acríticament aquesta informació per realitzar les activitats d'avaluació proposades sense un esforç analític per avaluar-ne la fiabilitat. No ens referim només a la pràctica fraudulenta de copiar literalment tre-

balls o fragments de textos trobats a la xarxa¹, sinó al fet de considerar com a vàlides per al desenvolupament dels seus arguments a l'aula o en les proves d'avaluació, fonts de dubtosa provenença trobades a la xarxa que contenen sovint imprecisions i/o errors importants. Sembla que perviu la creença que pel fet d'estar publicades a Internet ja poden ser considerades com a vàlides, tal i com, des de fa uns anys es creu de les afirmacions enunciades en televisió no puguin ser equivocades.

Considerem que una de les causes que facilita aquesta situació és la confusió entre informació i coneixement, derivada de l'herència d'un model d'aprenentatge clàssic centrat en la memorització de continguts, que, a més a més, perd bona part de la seva raó de ser en una societat on l'accés a la informació pot realitzar-se de forma gairebé instantània. El desenvolupament del coneixement, a diferència de l'adquisició d'informació, implica mobilitzar capacitats vinculades al raonament, l'argumentació, la contrastabilitat i el pensament crític, totes elles associades al desenvolupament de pràctiques reflexives, que permetin extreure coneixement a partir del contrast i valoració de fonts d'informació diverses.

3.1.2. Individualització del procés d'aprenentatge.

Tal i com es reconeix en l'època post-moderna, en tota organització, un EVA és en si mateix un sistema organitzat integrat en un sistema més ampli, i les sinèrgies que es produeixen entre els diferents components són una de les principals fonts de producció del coneixement. L'aprenentatge dons no és només una relació bijectiva entre docent i estudiant, sinó que ha d'articular-se amb tots els components que formen part de la EVA, o sigui tant amb els altres estudiants com a les tecnologies de les que es disposa. Tanmateix, la manca de co-presencialitat, tendeix a difuminar aquesta visió de col·lectivitat i a individuar la relació comunicativa docent-alumne. Aquesta relació dificulta el procés de reflexivitat en tant que l'estudiant pot no sentir-se particip d'un entorn organitzatiu on desenvolupa el seu procés d'aprenentatge. Així pot confondre la tasques associades amb la docència amb la tutorització (que pot ser un complement a l'acció docent però no és substitutiva de la mateixa). En aquest cas no es tracta d'un condicionant extern, sinó referit a la dinàmica de relacions que s'estableixen dins un EVA i la confusió entre personalització del

procés d'aprenentatge i la individualització del mateix. Aquesta dinàmica, ha comportat al nostre entendre una tendència a la clientalització de l'acció educativa, que pot arribar a desnaturalitzar el contracte d'aprenentatge, assimilant-lo a un contracte de tipus mercantil.

3.1.3. Dificultats d'establir una escriptura i comunicació acadèmica de qualitat en un EVA.

Donat que la comunicació en espais virtuals es realitza majoritàriament en forma escrita, excepte en el cas que s'habiliti una videoconferència, l'habilitat narrativa adquireix un rol fonamental pel desenvolupament dels objectius docents, i en concret per l'adquisició de reflexivitat. Tanmateix, percebem sovint un mal ús de l'escriptura en entorns virtuals acadèmics que empobreix la interacció comunicativa i afecta la consecució dels objectius d'aprenentatge. A partir del nostre treball docent en EVA, hem evidenciat una tendència bascular entre la informalitat pròpia d'altres plataformes de comunicació virtual (xat, missatgeria de correu electrònic) i l'excessiva formalitat associada del correu epistolar. En aquest sentit, s'evidencia que encara no s'han desenvolupat les competències en quant a ús d'un registre adequat (ni informal ni pompós) així com d'un estil argumentatiu, parsimoniós, raonat i crític, en l'expressió que hauria de guiar la comunicació en entorns virtuals acadèmics. Tanmateix, malgrat que des de l'equip de consultors s'intenti adquirir aquestes competències, no es disposa d'una estratègia ni de directrius clares des d'organització acadèmica pel complert desenvolupament d'aquestes habilitats que al nostre entendre es troben en la base d'una pràctica reflexiva.

A més a més, les dificultats s'extenen de l'escriptura a les dinàmiques d'interacció. Moltes vegades ens trobem amb una acumulació de missatges, en molts casos redundants, que dificulten extreure el sentit de la comunicació i desmotiven la seva lectura integral. L'alumnat, especialment en els primers anys dels estudis, confon la participació en l'aula amb el número de missatges que s'envien, sense tenir en compte la qualitat, adequació i rigor de la comunicació. La manca de competències en el desenvolupament d'una escriptura acadèmica, així com un bon ús de les eines de comunicació i debat esdevé un altre límit per al potenciament de la reflexivitat.

1. Que alguns estudiants consideren una pràctica legítima amb arguments com "el talla i enganxa ho he fet jo".

3.2. Oportunitats

Després d'evidenciar quins considerem que són els tres límits més importants en què ens hem trobat, passem a destacar quines són les oportunitats que ens obren els EVA relacionades amb el foment de la reflexivitat vinculades a la nostra posició com a docents.

3.2.1. Centrar l'aprenentatge en el coneixement i les capacitats a partir d'una organització crítica i reflexiva de la pràctica docent.

Com a docents que hem realitzat el nostre aprenentatge majoritàriament en universitats presencials amb un model enfocat a l'adquisició de continguts, tendim encara a plantejar la nostra pràctica (docència i avaluació) centrant-nos en els continguts i no en el desenvolupament de les capacitats. Necessitem doncs, replantejar les activitats, especialment les referides a l'avaluació, a partir del nou paradigma d'aprenentatge. En aquest sentit, considerem força important facilitar a l'alumnat les eines necessàries per al desenvolupament de les seves capacitats, i en especial a aquelles referides a la pràctica reflexiva. Al nostre entendre podem ajudar-les a diferenciar la informació, del coneixement a partir tant del disseny d'activitats crítiques i reflexives com de la posta en pràctica de processos participatius i dinàmics de revisió i debat sobre els exercicis realitzats. En aquest sentit, per exemple, estimular debats sobre les dificultats que els estudiants tenen o han tingut per a la realització de les pràctiques o en el estudi del material pot ser particularment interessant.

3.2.2. Establir sinèrgies entre els diferents components de l'EVA a fi de trencar les dinàmiques d'individualització.

Com a docents no podem perdre de vista que l'aula no és la suma agregada d'estudiants, sinó que constitueix un sistema organitzat, l'espai d'interacció on desenvolupem la nostra pràctica. En aquest sentit, hem d'afavorir i facilitar les dinàmiques d'interacció dins l'aula, gestionant els possibles conflictes que puguin aparèixer, redreçant les situacions de bloqueig, i afavorint un ús parsimoniós de la interacció, facilitant que l'estudiant compregui l'aula com un espai integrat, on pot adreçar els seus dubtes i compartir el seu procés d'aprenentatge, participant en les activitats que s'hi proposin. En aquest sentit es important tenir la seguretat de ser respallats en les nostres decisions per a la institució en la que treballem amb la qual cosa creiem

important que es desenvolupin protocols de dinàmiques a seguir i que hi hagi una total transparència no solament en les relacions entre les docents i les estudiants sinó també en les que es donen entre les docents i la institució.

3.2.3. El foment l'escriptura com a pràctica reflexiva i com a eina de comunicació virtual.

El fet d' haver d'escriure i llegir les contribucions que es realitzen a l'aula, alhora que s'interacciona amb la resta de components, permet a l'estudiant desenvolupar la seva capacitat crítica i reflexiva. L'escriptura, acompanyada de la lectura, pot esdevenir en aquest sentit un important element per al foment de la reflexivitat en tant que l'escriptura no es realitza habitualment de forma automàtica, sinó que obliga a pensar i calibrar el que diem i com ho diem; i d'altra banda, el fet que tant estudiants com docents, en escriure i rellegir les intervencions (pròpies i alienes) poden replantejar-se críticament les seves pràctiques i adquirir elements de millora de les seves competències.

A diferència de la comunicació oral-presencial que pot resultar efímera, la comunicació per escrit en brinda la possibilitat de repassar les intervencions pròpies i alienes en els missatges emmagatzemats. Això permet a l'alumne reinterpretar els contextos comunicatius, en funció del que ha anat aprenent, i pot esdevenir un element de captació del propi procés d'aprenentatge. Respecte al professorat el registre de la informació, esdevé també una eina útil per auto-avaluar la seva pràctica docent i realitzar un seguiment del progrés de l'alumnat. Tanmateix, aquesta oportunitat implica una gestió rigorosa i parsimoniosa de les interaccions que es desenvolupen a l'aula, així com una organització clara i efectiva del material que allí es va emmagatzemant.

3.3. Recursos

Finalment, a partir dels límits i oportunitats que hem assenyalat, hem considerat convenient apuntar aquells recursos que al nostre entendre podrien servir per millorar la nostra pràctica reflexiva i millorar la nostra capacitat docent així com facilitar el procés d'aprenentatge dels i les estudiants

3.3.1. L'adequació de materials didàctics al desenvolupament de les capacitats reflexives.

Hem constatat amb una certa freqüència que els materials didàctics emprats en un EVA tendeixen a seguir un model bastant semblant als que s'utilitzen en processos d'aprenen-

tatge presencial, emfasitzant l'adquisició de continguts i no de les capacitats i competències dels estudiants. En aquest sentit, considerem que la selecció, elaboració i organització dels materials didàctics de les diferents assignatures ha d'estar orientada a la promoció de la capacitat reflexiva, incidint en la necessitat de contrastar diferents fonts, adquirir l'hàbit de lectura crítica i afavorir la connexió amb situacions que formen part del món que envolta l'estudiant i de la seva futura carrera professional. Considerem que uns dels límits més importants per arribar a aquesta adequació ve donat per la poca flexibilitat de les estructures tecnològiques que no permeten posar al dia els materials per part dels docents. Aquesta problemàtica pot ser solucionada de manera autònoma per diferents institucions que empren EVA's (i de fet hi han diferents projectes pilots en aquest sentit). Un altre gran límit, que necessitaria una solució molt més global, està relacionat amb les llicències de propietat intel·lectual dels materials que impedeixen, freqüentment, la utilització d'articles acadèmics per a la pràctica docent. En aquest sentit considerem necessari l'expansió de llicències no privatives que garanteixen el lliure accés, com la Creative Commons en la producció acadèmica.

3.3.2. L'adequació de les proves d'avaluació a les competències i no als continguts.

En aquest context, les proves d'avaluació han d'estar dirigides a valorar l'adquisició de competències per part de l'estudiant. En aquest sentit considerem que cal unificar criteris en vistes al disseny de proves d'avaluació que posin l'èmfasi en el desenvolupament d'aquestes capacitats i oferir recursos als docents per a l'elaboració d'aquestes proves. Per una altra banda cal un replantejament del mateix concepte de proves avaluable que vagi més enllà del més utilitzat format textual. Tanmateix per a que aquest canvi es pugui implementar d'una manera integral és imprescindible que es reconegui la gran quantitat de treball docent que requereix i que s'estudiïn maneres per a poder tenir aules amb un número molt més reduït d'estudiants. Solament així serà possible avaluar d'una manera global les capacitats demostrades en diferents moments per als estudiants.

3.3.3. L'habilitació d'espais virtuals i presencials de debat transversal entre consultors docents per al foment de la reflexivitat.

Al marge del grup de debat entre consultors d'una mateixa assignatura, considerem que per promoure la transversalitat en el foment de la reflexivitat al llarg de l'ensenyament

de Psicologia, seria positiu habilitar espais de debat transversal on els i les col·laboradors docents puguin compartir les seves experiències, unificar criteris i proposar elements educatius per al treball de la reflexivitat. Aquests han de ser acompanyats d'una dotació de temps comptabilitzat com a temps docent per al treball en equips i, quan sigui necessari, dinàmiques de supervisió.

3.3.4. La capacitació i formació dels docents en didàctica en entorns virtuals.

Com a docents en un camp relativament nou per a la majoria de nosaltres com l'e-learning, que es troba en constant evolució, necessitem adquirir recursos formatius i didàctics adequats a les noves necessitats i reptes. En aquest sentit, considerem que caldria dissenyar i promoure un itinerari formatiu integral dirigit a les persones encarregades de la docència en EVA que servís per millorar la seva capacitat en estratègies didàctiques. Tal i com ensenyem als estudiants de recursos humans, les dinàmiques de les "organitzacions que aprenen" es caracteritzen pel reconeixement de les pràctiques de treball compartit i formació continua. Les institucions acadèmiques, i específicament les que es dediquen a l'ensenyament virtual, han de prendre la coratjosa decisió de posar en pràctica aquests ensenyaments si no volen quedar obsoletes com a les fàbriques fordistes.

3.3.5. L'elaboració d'eines docents dirigides a un bon ús de la xarxa d'internet

Aquestes han de servir, tant per als docents com per estudiants com a font de recollida d'informació, estructurant l'accés als recursos i determinant la seva fiabilitat. No ens referim només als recursos disponibles a la col·lecció digital de la Biblioteca, sinó també a elaborar guies escrites que faciliten un ús crític i reflexiu de la xarxa i també la instauració de dinàmiques interactives d'avaluació de materials i documents que vegin com a part activa en primer lloc el professorat per també els estudiants de les diferents disciplines.

3.3.6. Establir processos específics que fomentin l'escriptura acadèmica crítica i reflexiva.

Considerem que malgrat tractar-se d'una competència transversal en l'itinerari d'aprenentatge, donada la importància de l'escriptura acadèmica crítica i reflexiva caldria introduir assignatures o mòduls que treballin substantivament aquesta competència.

CONCLUSIONS

Amb aquestes reflexions en veu alta, esperem haver estat capaços d'evidenciar en primer lloc l'extrema necessitat de l'adequació de les metodologies docents a les característiques del EEES. En segon lloc com la pràctica (auto)reflexiva esdevé un element fonamental en aquest procés i com, per aprofitar al màxim les seves potencialitats, no es pot deixar la seva implementació simplement a les mans només dels docents sinó que ha de ser objecte d'unes profundes reflexions col·lectives. Tanmateix, evidenciant els límits i les oportunitats específiques dels Eva per aquest procés, hem subratllat la importància de l'assumpció de compromisos institucionals per a poder portar a terme l'adequació a les EEES. En especial, creiem que els canvis que s'han de realitzar poden ser portats a bon compliment només si les institucions acadèmiques i les altres institucions implicades en els processos formatius, són capaços d'entendre que aquestes transformacions no poden ser realitzades gràcies al voluntarisme dels docents sinó que s'han d'emmarcar en un procés de treball reconegut.

Creiem que els elements esboçats en aquest diàleg haurien de ser objecte de reflexions col·lectives més generalitzades. Concretament seria molt interessant:

- aprofundir en les diferències en la utilització de la pràctica autoreflexiva en ensenyaments de disciplines molt diferents entre si

- fer un disseny transversal per l'aprenentatge de la pràctiques reflexives
- estudiar dinàmiques per a treure profit de les oportunitats brindades per l'EVA
- fer un estudi comparatiu entre la utilització de pràctiques reflexives en espais d'aprenentatge presencial i virtual
- ...

Esperem que aquest congrés sigui una bona ocasió per a confrontar-nos sobre aquestes temàtiques amb altres professionals i poder així perfilar mes propostes i dubtes.

BIBLIOGRAFIA CITADA

BIGLIA, B. Y SAN MARTÍN, C. (2005): La creació de l'altra en la investigació psicosocial. En AA. VV. -Col·lectiu Investigació- (Eds.) Recerca Activista i moviments socials. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / Viejo Topo (pp. 35-46)

DIOTIMA (1999): El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria

KUHN, T. (1971): La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE.

MEDINA, J.L. (2007) Aprendizaje reflexivo: la enseñanza reflexiva en el seno del EES (documento de trabajo)



Barbara Biglia

bbiglia@uoc.edu ; bbiglia@ub.edu

Doctora en psicologia per a la Universitat de Barcelona desenvolupa actualment la seva practica docent entre la Facultat de Pedagogia de la mateixa universitat i la Universitat Oberta de Catalunya. A més a més es membre del grup d'investigació reconegut GREDI. Entre les seves publicacions més recents destaquem el llibre Estado de Wonderbra, coordinat conjuntament amb Conchi San Martin i els articles Biglia B. (2006) "Some 'Latin activist women' accounts': Reflection on political research." *Feminism & Psychology* 16(1): 18-25; Biglia B., Gordo-Lopez A. (2006) "Critical psychosocial concerns in Italy and Spain". *Annual Review of Critical Psychology*, 5. Entre els seus interessos de recerca ressaltem: feminismes, psicologia critica, processos de (de)subjectivacions, metodologies d'investigació, epistemologia feminista, violències de gènere.

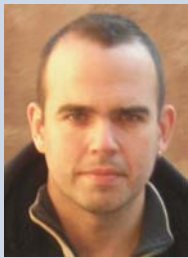


Conchi San Martin

csan_martin@uoc.edu

Doctora i Llicenciada en Psicologia per la Universitat de Barcelona. Actualment treballa

com a professora associada a la Facultat de Psicologia de la U.B. impartint l'assignatura de Memòria i Representació del llenguatge, i com a professora consultora a la UOC en les assignatures: Psicologia de la Memòria i Fonaments culturals i semiòtics del desenvolupament humà. Ha publicat articles i capítols de llibre sobre llenguatge i comunicació infantil i també sobre la temàtica de les violències de gènere.



Jordi Bonet i Marti

jbonetma@uoc.edu

Llicenciat en filosofia per la Universitat de Barcelona i doctorand de Psicologia Social per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment treballa com a consultor docent d'Història de la Psicologia de la UOC; professor associat d'estadística al Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en l'Educació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i com a becari de recerca associat a l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha publicat diferents articles i capítols de llibre sobre exclusió social, anàlisi de xarxes i polítiques públiques.



Víctor Jorquera

vjorquera@uoc.edu

Actualment realitzo tasques docents a la Universitat de Barcelona, on imparteixo Psicologia social i Psicologia política, i a la Universitat Oberta de Catalunya, on imparteixo Història de la psicologia. També soc docent de les campanyes de prevenció de la violència de gènere de l'Institut Català de les Dones i la Secretaria de Joventut.

La meva última publicació ha estat "La crisis identitaria masculina: sobre los obstáculos para poder pensar una crítica de la masculinidad" a Biglia, B. San Martín, C. (2007) *Estado de Wonderbra. Entretejiendo narrativas feministas sobre las violencias de género*.