

Reculls

Document 3

Avaluació dels aprenentatges
en el marc de l'EEES:
una aproximació a la
perspectiva dels estudiants

2007, primer semestre

UAP

Reculls

Document 3

Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES: una aproximació a la perspectiva dels estudiants

Universitat Autònoma de Barcelona
Vicerectorat d'Estudiants i de Cultura
Unitat d'Assessorament Psicopedagògic

Reculls

Document 3 -Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES:
una aproximació a la perspectiva dels estudiants-

Gabriel Chancel Valente
Andrea Calsamiglia Madurga
Núria Martínez García

Agraïments:

Als estudiants que voluntàriament
van participar a les entrevistes.

Edició
Unitat d'Assessorament Psicopedagògic

Correcció
Núria Boté Salvia

Portada i maquetació
Cristina Aumatell Tió

Primera Edició, Febrer 2007
Segona Edició (revisada i ampliada), Setembre 2007

ISBN-13: 978-84-690-7220-2

Impressió: Artyplan
Global Printer -Muntaner, 277-281
Tel. 93 200 87 99
Barcelona, 2007

Índex

Pròleg	9
 PRIMERA PART	
 1. Presentació	13
2. Antecedents del Procés de Bolonya	17
2.1. El Procés de Bolonya	19
3. Breu síntesi de la construcció de l'EEES a L'Estat espanyol	25
3.1. El títol de grau	32
3.2. Estructura i organització proposada per als títols de grau	34
3.3. Els màsters: formació d'alt nivell	37
3.4. La recerca: el doctorat	38
4. El crèdit europeu i l'avaluació	41
4.1. El crèdit europeu	41
4.2. El sistema de qualificacions del crèdit europeu	44
4.3. Crèdit europeu i l'avaluació	45
4.4. Què és avaluar?	47
4.5. L'avaluació de competències	61
4.6. Seguiment	65
4.7. Conseqüències del procés d'avaluació	68

SEGONA PART

Introducció: Implementació dels Plans Pilot d'integració a l'EEES

1. Objectiu de l'estudi	75
2. Metodologia emprada per a l'estudi	77
3. Adaptació a l'EEES a la UAB	81
4. L'avaluació de les competències	83
4.1. Competències específiques per a Veterinària	84
4.2. Competències específiques per a Pedagogia	87
4.3. Competències específiques per a Enginyeria Informàtica	89
5. Formes d'avaluació	91
5.1. Formes d'avaluació a Veterinària	91
5.2. Formes d'avaluació a Pedagogia	93
5.3. Formes d'avaluació a Enginyeria Informàtica	96
6. Anàlisi de les entrevistes	97
6.1. La implementació dels Plans Pilot de Bolonya	99

Procés d'ensenyament-aprenentatge

7. Procés d'ensenyament-aprenentatge	115
7.1. Treball dirigit/tutories	118
7.2. Les competències, el perfil professional i la coherència de la carrera amb el món laboral	126
7.3. El rol de l'estudiant en el Procés de Bolonya	132

Procés d'avaluació

8. Procés d'avaluació 153

9. Formes d'avaluació 155

9.1. Els treballs col·lectius 155

9.2. Els exàmens 161

9.3. L'elaboració de projectes, la resolució de casos i problemes 170

10. Criteris d'avaluació 173

11. Freqüència d'avaluació 177

TERCERA PART

1. Conclusions 191

QUARTA PART

1. Grup de treball amb estudiants 201

2.1. Estructura i objectius 202

2.2. Metodología 205

2.3. Valoració del grup d'estudi 218

2. Informes dels participants al grup d'estudi 221

BIBLIOGRAFIA 285

Icones utilitzades en aquest recull:



Informació essencial



Informació addicional



Quadre comparatiu



Citació



Definició



Resum

PRÒLEG

Els pròlegs solen començar amb "El llibre que teniu a les mans...". Aquest ha de començar parlant-vos del Recull que teniu a les mans. Els reculls són un invent de la Unitat d'Assessorament Psicopedagògic en què condensen la feina que han fet durant sis mesos sobre un tema. Diríem que l'ambició d'un recull és una altra. Té una voluntat de *petit comité* encara que s'ha fet amb la rigorositat i la professionalitat d'un equip que ja fa anys que treballa en aspectes psicopedagògics amb estudiants a la UAB.

El recull que teniu a les mans s'ha fixat en un grup de persones que formen part de la comunitat universitària i, sobretot, són la seva raó de ser: els estudiants.

No hi ha cap pla d'estudis que sigui el definitiu, perquè les societats canvien i sorgeixen diferents necessitats. A partir d'un moment es va decidir que l'antic pla d'estudis no cobria les necessitats dels estudiants ni tampoc s'adaptava a noves dinàmiques, d'aquí que se n'hagi dissenyat un altre, que s'ha d'implantar progressivament: el Procés de Bolonya. Amb aquest Procés, la universitat programa els continguts en funció de les necessitats del món laboral, parlem de competències específiques i de competències transversals mentre l'estudiant esdevé agent en el procés d'aprenentatge. També pel que fa a l'avaluació.

En la mesura que l'afrontament al procés avaluatiu té conseqüències en l'estudiant, la UAP ha indagat en les noves sensacions també per a millorar el seu assessorament i fer prevenció.

En definitiva, per saber què hi diuen un grup d'estudiants en tot això, us haureu de llegir el recull que teniu a les mans.

Núria Boté Salvia
Estudiant de Filologia Catalana, UAB



1^a Part

Bloc teòric

Recalls
Recalls

1. Presentació

Aquest recull s'estructura en dues parts. La primera és una breu descripció de la documentació oficial que està funcionant com a guia de les diferents formes d'implementació pràctica de l'EEES a la universitat. L'objectiu d'aquest apartat és situar el lector en les línies generals proposades per les diverses instàncies de decisió tant a nivell europeu i estatal, com a nivell català i de la UAB. Cal remarcar que aquesta secció no pretén ser una guia teòrica completa ni un intent de valoració de la presa de decisions dutes a terme fins al 2007 pel que fa a la implementació del Procés de Bolonya a la UAB.

Un dels aspectes més rellevants d'aquests documents fa referència a una nova concepció de l'avaluació del procés d'aprenentatge de l'estudiant, introduint modificacions quant a la freqüència de l'avaluació, als agents implicats en la mateixa, a l'objecte d'avaluació, als criteris de correcció i a la diversificació de les estratègies avaluatives.

La segona part pretén aproximar-nos a l'experiència dels estudiants amb el procés avaluatiu en el marc de l'EEES. Per aquest motiu, inclou l'anàlisi de les entrevistes que hem dut a terme amb estudiants de les titulacions de Veterinària, Pedagogia i Enginyeria Informàtica, on s'està implementant el pla pilot de Bolonya.

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) es planteja com una transformació de l'ensenyament superior. És un procés que implica una nova forma d'entendre l'ensenyament, que es tradueix en canvis en l'estructura dels estudis universitaris i una renovació de les metodologies docents i d'avaluació dels aprenentatges. En aquest sentit, s'introdueix l'ECTS (European Credit Transfer System) com a unitat de mesura del volum de treball de l'estudiant. Això ha comportat que l'avaluació no es basi només en els continguts assolits, sinó també en l'adquisició de competències.

El DURSI (Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, actualment Departament d'Innovació, Universitats i Empresa) ha apostat per la implantació de l'EEES en algunes titulacions de les universitats catalanes a mode de pla pilot. L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) ha elaborat diversos documents que guien el procés d'adaptació de les titulacions actuals a l'EEES.

Actualment a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) hi ha diverses titulacions que duen a terme el pla pilot des del curs acadèmic 2004-2005. La implantació del Procés de Bolonya a aquestes titulacions comporta una sèrie de canvis i plantejaments quant a l'estructura i metodologia docent i avaluativa.

Des de la Unitat d'Assessorament Psicopedagògic (UAP), que depèn del Vicerectorat d'Estudiants i de Cultura, considerem important conèixer l'experiència dels implicats en aquest nou procés avaluatiu. Això ens permetrà aprofundir en les necessitats, reptes i inquietuds que es plantegen en el nou EEES i ens ajudarà a desenvolupar noves estratègies de prevenció i intervenció per mantenir i millorar el servei d'assessorament psicopedagògic, amb l'objectiu de facilitar els processos d'ensenyament- aprenentatge i d'adquisició de coneixements per part dels estudiants.

2. Antecedents del Procés de Bolonya

Els fonaments teòrics del Procés de Bolonya tenen les seves arrels en una particular lectura dels canvis socials i econòmics a nivell mundial i especialment a nivell europeu. Dins d'aquest procés de canvi, l'educació inicia també el seu projecte d'adaptació i adequació a aquest nou panorama mundialitzat. En aquest context, i emmarcant-se en aquesta manera particular d'entendre la dinàmica del món, podem afirmar que el Procés de Bolonya ha sorgit a partir d'un seguit de reflexions promogudes des d'institucions nacionals i transnacionals que, segons Moledo Froján (2004), intentaven donar respostes d'aquests canvis a partir de la seva perspectiva.

Per tal d'iniciar el recorregut ens sembla important mencionar els documents que aquest autor, entre d'altres fonts, identifica com a claus en la gestació del Procés de Bolonya.



- Informe de Ron Dearing per a la Secretary of State for Education and Work [Secretaria d'Estat per l'Educació i el Treball] del Regne Unit.
- L'informe que Edgar Morin va donar com a resposta l'informe de La UNESCO (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*).
- L'informe de Jacques Delors per a La Unesco: *La educación encierra un tesoro*.
- L'informe *Universidad 2000*, de Josep Maria Bricall.
- La Conferència Mundial en relació a l'Educació Superior, de la qual en sortí la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*.

Aquests informes apostaven per una societat que havia de fer un canvi tant a nivell d'estructura educativa com en la seva manera de pensar i de produir coneixement. Molts dels documents citats van generar controvèrsia i debats entre la comunitat universitària: la nostra intenció no és d'aprofundir en els mateixos sinó, simplement, fer-ne referència, ja que són considerats els antecedents fonamentals del Procés de Bolonya.

Per últim, les reflexions essencials que donen suport als canvis que sustenten el Procés de Bolonya entenen que l'educació superior és una referència educativa del cicle de vida del ciutadà que s'adapta a la societat. D'aquesta manera, l'educació superior és concebuda com una activitat que repercuteix al benestar de l'individu (Moledo Froján, 2004).

2.1. El Procés de Bolonya

L'Espai Europeu d'Educació Superior es va plantejar oficialment amb la Declaració de Sorbona de 1998, signada per Alemanya, França, Itàlia i el Regne Unit. La Declaració de Bolonya de 1999 va instituir el procés de reforma plantejat a la Sorbona, aquesta vegada amb el compromís de 31 països europeus, entre ells, Espanya.

Després d'aquesta declaració, va haver-hi la Declaració de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), i d'altres informes i experiències amb l'objectiu de fer un balanç dels progressos que es produïen i establir directrius per a la continuació de la convergència europea. S'ha fixat la data de la pròxima trobada als països del Benelux a Leuven/Louvain-la-Neuve els dies 28 i 29 d'abril del 2009.

A la declaració de Praga de 2001, els diferents països van comprometre's a finalitzar el procés d'adaptació a l'EEES, fixant com a data límit l'any 2010. Van remarcar la necessitat d'un aprenentatge per a tota la vida i van destacar el paper dels estudiants com a socis competents i constructius.

El Procés de Bolonya pretén apostar per un canvi en l'educació, vinculada a determinats enfocaments en la concepció de la societat, l'economia i el treball a nivell europeu. Lligat a l'aspecte macrosocial en el qual se circumscriu aquest procés, es planteja també un canvi en la idea de l'educació: aquesta passa de basar-se en l'ensenyament a centrar-se en l'aprenentatge. En aquest context entren en joc els anomenats "espais per aprendre", que fan referència a les activitats que es donarien a les aules universitàries.

Hi va haver nombroses trobades, on es van prendre les decisions i canvis per arribar a acords a nivell europeu. Al següent quadre llistem les declaracions i comunicats més rellevants del procés desencadenat a partir de la Declaració de Bolonya. També es resumeixen alguns dels punts importants que es van tractar a cadascuna de les trobades. D'aquesta manera, pretenem que el lector tingui una visió orientativa de l'evolució del Procés de Bolonya en aquest nivell.



Declaracions	Punts claus tractats
Declaració de Sorbona (25/05/1998)	Es pretenia promoure un marc de referència comú per tal de: - Millorar el reconeixement extern - Facilitar la mobilitat estudiantil - Augmentar les oportunitats d'ocupació als estudiants. - Adoptar un sistema europeu de transferència de crèdits (ECTS) - Adoptar un sistema de semestres - Estructurar les titulacions en grau i postgrau
Declaració de Bolonya (19/06/1999)	Promoure la mobilitat tant dels estudiants com dels professors investigadors i personal administratiu en tot l'àmbit europeu. Establir un sistema comú de crèdits (ECTS, Sistema Europeu de transferència de crèdits) per a promoure la mobilitat dels estudiants. Adoptar un sistema de títols comparables mitjançant el suplement europeu al títol. D'aquesta forma es promou l'accés al món laboral dels estudiants europeus i la competitivitat del sistema d'ensenyament superior a escala internacional. Adoptar un sistema basat en dos cicles principals. Els primers tindrien una duració

	mínima de tres anys i permetrien accedir al món laboral europeu. El segon cycle culminaria amb l'obtenció d'un títol final o doctorat. Promocionar la dimensió europea en l'educació superior sobretot pel que fa a l'elaboració de programes d'estudis, la cooperació interinstitucional, els programes de mobilitat i els programes integrats d'estudis de formació i investigació. Promocionar la cooperació europea per assegurar la qualitat del desenvolupament de criteris i metodologies comparables.
Declaració de Praga (19/05/2001)	Comprometre's a establir una educació europea per al 2010. Fomentar l'aprenentatge al llarg de tota la vida necessari per a una Europa futura basada en la societat, en l'economia i en el coneixement. Establir les institucions d'educació superior i els estudiants com a socis competents, constructius i actius en l'establiment d'una àrea d'educació europea. Promocionar l'atractiu de l'àrea d'educació superior europea per als estudiants d'Europa i altres països del món mitjançant la qualitat de l'educació superior i de la investigació. Seguir el procés de manera continuada
Comunicat de Berlín (19/09/2003)	Enfortir la dimensió social del Procés de Bolonya. Millorar les característiques socials de l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior. L'educació superior és un bé públic i una responsabilitat pública. Necessitat de fer prevaler els valors acadèmics a la cooperació i als intercanvis acadèmics internacionals. Garantir lligams estrets entre l'ensenyament superior i els sistemes de recerca de diferents països. <i>Crear un sistema de crèdits: ECTS</i>

	Adoptar d'un sistema de títols de fàcil lectura i comparació: tots els estudiants graduats a partir del 2005 reben un Suplement de Diploma automàticament. <i>Reconèixer el compromís de les institucions d'ensenyament superior i els estudiants:</i> incloure els estudiants en les noves activitats de manera ininterrompuda i des del començament. Reconeixement del rol fonamental de l'estudiant, i per tant, necessitat d'augmentar la participació estudiantil. <i>Promoure la dimensió europea dins de l'ensenyament superior:</i> Promoure l'atractiu de l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior: els intercanvis internacionals en l'ensenyament superior han de seguir els principis de qualitat acadèmica i dels valors acadèmics. Intensificar el desenvolupament de beques per a estudiants de tercers països. <i>Prioritzar la recerca de la formació dels investigadors i la promoció de la interdisciplinarietat:</i> incloure l'àmbit del doctorat com a tercer cicle. Es demana un increment de la mobilitat en l'àmbit doctoral i postdoctoral.
Comunicat de Bergen (19-20/05/2005)	Investigació: Es vol millorar i donar rellevància a la investigació. Per aconseguir-ho : Fer correspondre les qualificacions del nivell doctoral amb el marc global de les qualificacions de l'EEES fent ús de l'enfocament basat en resultats. Promoure el caire original de les investigacions a la formació doctoral Potenciar la transparència de l'estructura i avaluació dels programes de doctorat (càrrega de treball de 3-4 anys a temps complet). Promoure la formació interdisciplinària i el desenvolupament de competències transferibles que s'adaptin al mercat laboral.

	Reconèixer la necessitat d'un augment global del nombre de doctorats. Els doctorands són concebuts com investigadors inicials. Dimensió social: adoptar mesures per tal d'ajudar els estudiants, sobretot als provinents de sectors desafavorits econòmicament, proporcionant serveis d'orientació i assessorament. Mobilitat: facilitar la mobilitat d'estudiants i de personal entre tots els països participants: -Facilitar la portabilitat de beques i crèdits mitjançant accions conjuntes. -Facilitar la concessió de visats i de permisos de treball. -Fomentar la participació a programes de mobilitat. -Reconèixer els períodes d'estudis a l'estranger dins dels programes. Atractiu EEES: Apostar per un EEES obert i atractiu a totes les parts del món. Cooperació amb altres parts del món: prioritzar l'enteniment i el respecte intercultural. Estimular l'intercanvi que es produeix entre els estudiants, el personal i la col·laboració entre les institucions d'Educació Superior.
Comunicat de Londres (18/05/2007)	S'estableixen prioritats per al 2009 : Mobilitat: Crear una xarxa d'experts nacionals amb l'objectiu d'identificar i superar els obstacles a la portabilitat de beques i ajuts (reconeixement de títols i diplomes, incentius econòmics insuficients, disposicions rígides sobre la jubilació, etc.). Dimensió social: Participar i recolzar tasques relacionades amb estratègies i polítiques nacionals per a la dimensió social¹

Recopilació de dades: Millorar la disponibilitat de dades sobre la mobilitat i la dimensió social en tots els països participants.

Ocupació: incrementar la inserció al món laboral als tres cicles i a l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

EEES en un context global: el Grup de Seguiment de Bolonya haurà d'informar dels progressos globals assolits a nivell europeu, estatal i institucional tenint com a prioritari la millora de la informació disponible en relació amb l'EEES i el reconeixement de qualificacions.

Balanç: continuar amb el procés de balanç basat en informes nacionals per la Cimera Ministral de 2009, emfatitzant sobretot en l'anàlisi de caire qualitatiu referent a la mobilitat, al Procés de Bolonya en un context global i als aspectes socials.

D'altra banda, des de la perspectiva d'un aprenentatge centrat en l'estudiant i en els resultats de l'aprenentatge, els punts d'atenció haurien de ser:

- Els marcs nacionals de qualificacions.
- Els crèdits i resultats d'aprenentatge.
- La formació per a tota la vida.
- El reconeixement de la formació prèvia a l'educació superior.

1. "Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades", Declaració de Londres, del 18 de maig de 2007 [URL: <http://www.mec.es/universidades/eees/bolonia-documentos.html>].

3. Breu síntesi de la construcció de l'EEES a l'Estat espanyol

L'adaptació a l'EEES suposa una reforma del sistema universitari a nivell estructural, organitzatiu i metodològic. La ministra d'Educació i Ciència, Mercedes Cabrera, planteja com un repte la convergència dels 45 sistemes universitaris de l'estat sota un marc comú². Considera que seria més oportú parlar de les "universitats espanyoles", en plural, en lloc de la "universitat espanyola", ja que l'augment de la democratització ha afavorit la heterogeneïtat (tant a nivell intrauniversitari com a nivell interuniversitari).

Durant l'última reunió de ministres a Bergen (2005), l'Estat espanyol va presentar un informe sobre el progrés en relació a la seva integració a l'EEES. Aquest informe exposa les tasques que es van dur a terme a partir de la fundació de l'Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA)³, la garantia

2. 26 juliol del 2006.

3. ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), fundada l'any 2002 per tal de coordinar les polítiques de gestió de qualitat a les universitats espanyoles.

de la mobilitat dels estudiants i l'aprenentatge per a tota la vida, entre altres qüestions.

Respecte a l'ANECA, l'informe explicita que se centra en l'avaluació i acreditació dels plans d'estudis i les institucions, en l'avaluació dels docents abans de ser contractats per la universitat i en la proposta de criteris de qualitat, entre d'altres.

En última instància, l'informe presentat a Bergen diu que l'ANECA va potenciar les relacions institucionals amb agències i organismes internacionals. Aquestes van permetre contrastar les seves experiències sobre l'avaluació de qualitat del sistema universitari amb les que es duïen a terme a altres països, a més de poder participar en iniciatives transnacionals per a la creació de xarxes i associacions.

Per tal de garantir la mobilitat dels estudiants, els representants de l'estat espanyol a Bergen van exposar que s'havien dut a terme les següents accions:



- Títols propis establerts lliurement per les universitats.
- Programes per a la població adulta tant activa com no activa. Universitat per a gent gran.
- Programes d'educació a distància mitjançant la UNED i la resta de les universitats.
- Programes de docència en xarxa.

Un altre aspecte que van tractar els representants de l'estat espanyol al document presentat a la reunió de Bergen va ser la potenciació de l'atractiu de l'EEES. Amb

aquest motiu expliquen que van crear, el juny 2004, un grup de 12 promotors del Procés de Bolonya a Espanya.

Aquest equip estava constituït per membres de treball de la Conferència de rectors per a l'EEES, experts nacionals i responsables de l'ANECA. Les seves tasques consistien a dur a terme seminaris, donar informació i recolzament a les universitats, juntament amb l'elaboració de bones pràctiques.

Destaquen l'elaboració d'un document amb les preguntes més freqüents sobre el Procés de Bolonya, i la realització de dos seminaris (un dirigit als estudiants i altre amb agents socials, empleadors i col·legis o associacions professionals).

Però segons el document *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Espanya fins al moment ha construït l'espai europeu només des del punt de vista de l'estructura acadèmica i de l'organització curricular, cosa que vol dir que la part que implica els nous enfocaments metodològics encara estan pendants.

En el quadre presentat a continuació es citen els decrets que han estat aprovats per a intentar assolir els objectius marcats a la declaració de Bolonya:



- REIAL DECRET (1044/2003): procediment per a l'expedició per part de les universitats del Suplement europeu al títol.
- REIAL DECRET (125/2003): establiment del sistema europeu de crèdits i sistema de qualificacions a les titulacions oficials amb validesa a tot el territori nacional.

- REIAL DECRET (55/2005): establiment de les estructures d'ensenyament universitari i regulació dels estudis universitaris de grau.
- REIAL DECRET (56/2005): regulació dels estudis universitaris oficials de postgrau, modificat pel Reial Decret 1509/2005.

El document *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad* també planteja la situació actual de la docència i els obstacles i objectius de futur de la universitat espanyola dins del procés de construcció de l'EEES. Ens sembla important destacar les principals conclusions a què es va arribar en aquest informe en el següent quadre:



Diagnòstic de la situació actual de la docència universitària espanyola respecte a l'EEES segons l'informe de la comissió

Les universitats espanyoles són conscients de la necessitat d'un canvi metodològic-educatiu: el 75% ja ha posat en marxa plans específics per aconseguir-ho.

Les universitats reconeixen que l'EEES ha esdevingut un impuls per a posicionar-se en un segment més competitiu.

Predominen les classes magistrals als centres universitaris espanyols, encara que cada vegada s'acompanyen amb més freqüència de la realització de treballs de caire pràctic. No es vol eradicar la classe magistral però sí que s'aposta per complementar-la amb altres dinàmiques pedagògiques més participatives i obertes.

Es considera oportú reforçar la formació de tipus pràctic: pràctiques vinculades amb les assignatures, pràctiques de tipus extern o estades a centres de treball.

S'aposta per reforçar la tutoria professor-estudiant com a eina per tal de complementar les sessions teòrico-pràctiques tant en grup com personalment. Les universitats privades són les que majoritàriament estan fent ús d'aquesta pràctica.

Es requereix englobar un procés interuniversitari, institucional i estructural de renovació pedagògica que tingui en compte les fases d'impuls, la formació de professorat, execució, difusió i avaluació. Tenint en compte, paral·lelament, l'adequació de mecanismes de finançament o d'infraestructures.

Les universitats consideren que en poc temps les tecnologies de la informació i comunicació formaran una part important dels models educatius.

És necessària, per al procés de renovació, la col·laboració tant intrauniversitària com interuniversitària.

A continuació es mencionen els obstacles amb què es troba la universitat espanyola (en ordre de major a menor importància), segons la mateixa proposta del Ministeri i a què ha de fer front per tal de poder contribuir a la construcció de l'EEES:



- Falta d'incentius i de reconeixement del treball dut a terme pels professors.
- Poca valoració de la docència per l'accés a la funció docent i per a una promoció posterior.
- Manca de formació i professionalització del professorat.
- Desconcert envers els objectius concrets de l'EEES.
- Manca de coordinació entre les administracions i entre aquestes i les universitats.
- Percepció que les accions que s'estan portant a terme a les universitats són dispars, sense suport sòlid, sense connexió i sense objectius clars.
- Por al canvi, inèrcia i rutina.
- Professorat amb una edat mitjana alta.
- Manca d'acceptació per part d'una part del professorat de les accions que s'han portat a terme fins ara.
- Manca de la presència de models eficaços i viables per a ser emulats.
- Excessiu nombre d'estudiants en algunes titulacions.
- Dificultat per a implicar els estudiants en el canvi.
- Manca d'adequació dels equipaments pensats per a grups nombrosos d'estudiants i classes magistrals.

El document *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad* també va proposar uns objectius per tal de millorar el procés d'ensenyament- aprenentatge de la universitat espanyola:

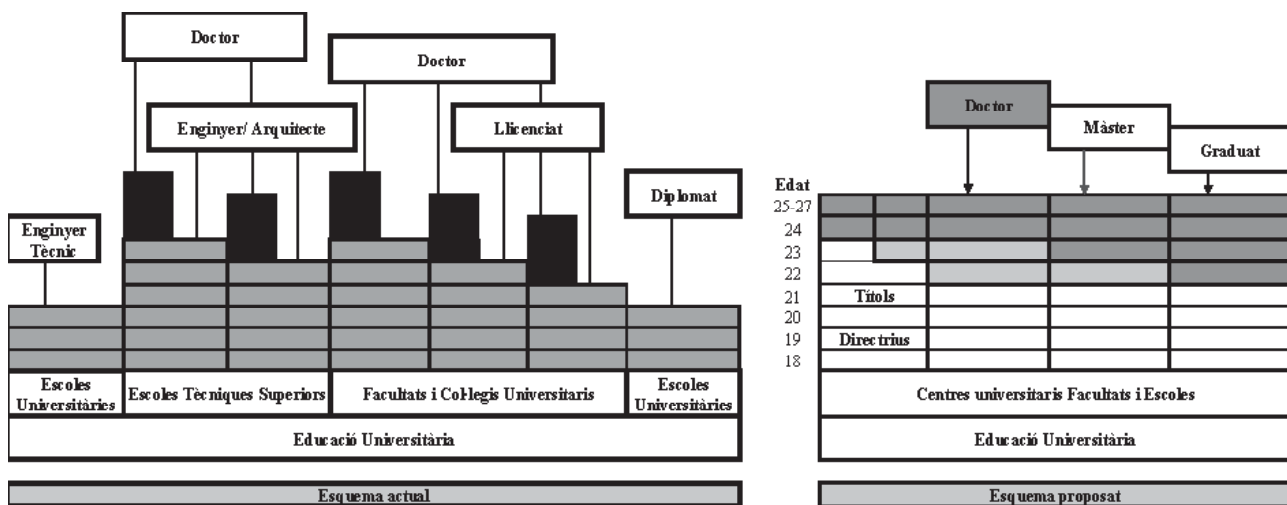


- Millora de la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants: en relació a les competències pròpies dels seus estudis i a la seva pràctica professional.
- Renovació metodològica que incrementa el nivell de satisfacció i motivació tant de professors com d'estudiants.
- Renovació metodològico-didàctica que implica un nou estil de treball del professorat: es potencien les activitats fora de l'aula i s'incorporen activitats innovadores dins de l'aula.
- Renovació de les metodologies que aproximen més els estudis universitaris a l'exercici professional real (potenciant-se la dimensió pràctica del saber: el saber estar/ ser).
- Plantejaments didàctics que donen més protagonisme a l'estudiant en el seu aprenentatge, fomentant el treball de tipus col·laboratiu.
- L'ensenyament s'organitza en funció de les competències que els estudiants han d'adquirir, es potencia l'adquisició d'eines per a un aprenentatge autònom i permanent en l'estudiant i es practica l'avaluació continuada.

Segons la *Proposta* de l'organització de l'ensenyament universitari a Espanya, les iniciatives encaminades per a la construcció de l'Espai Europeu de l'Educació Superior s'acabaran aproximadament en un any.

Abans d'endinsar-nos en la proposta de l'estructura general de l'ensenyament universitari, ens resulta interessant plantejar una visió global de l'estructura vigent i comparar-la amb la que es proposa.

Per aconseguir-ho pensem que la següent il·lustració pot resultar adient.



Quadre I: Comparació entre el sistema actual i l'esquema proposat. Ministeri d'Educació i Ciència. Document de treball. *Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España.*

3. 1. El títol de grau

Amb l'adaptació a l'EEES ja no es parlarà de llicenciatures ni diplomatures, sinó que aquestes es fusionaran en un sol grau. Encara que alguns països han optat per la creació de graus de 180 ECTS, a Espanya es proposa que els títols de grau siguin de 240 crèdits. Però aquesta proposta del Ministeri d'Educació i Ciència va crear polèmica: l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP) va adreçar una carta a la ministra d'Educació i Ciència al·legant estar en desacord amb aquesta estructura dels títols de grau. A continuació, presentem els arguments que va donar el Ministeri per tal de justificar la implantació de 240 ECTS a les titulacions de grau i la rèplica de l'ACUP al primer punt.

1. Una millor adequació amb altres sistemes universitaris.

Segon l'informe del Ministeri, el fet que els estudiants espanyols hagin que cursar més crèdits (240 ECTS) que la resta d'estudiants europeus no comportarà cap inconvenient. L'estudiant espanyol obtindrà als 22 anys el títol de grau (com la resta de països que formen part del Procés de Bolonya), perquè en la majoria de països en què s'ha optat per establir 180 ECTS, els estudiants s'inicien als estudis universitaris als 19 anys i en canvi, a Espanya, es comencen als 18.

Per la seva banda, i en resposta a l'informe del Ministeri, l'ACUP considera que l'accés a la universitat als 18 anys dels estudiants espanyols s'ha d'entendre com un avantatge: així els estudiants podrien accedir abans al seu nivell de grau i al mercat laboral.

2. *Una major presència d'ensenyaments pràctics, pràctiques externes i mobilitat.* Per al Ministeri aquesta mesura comporta que s'incloguin idiomes, pràctiques, etc.

3. *Una aproximació de la duració teòrica de l'ensenyament amb la duració mitjana real per als alumnes a temps complet.*

4. *L'accés al món laboral.* Apunta el Ministeri que l'estudiant tindrà un títol de fàcil reconeixement sense tenir la necessitat de cursar un segon nivell de formació.

En definitiva, l'ACUP defensa que la duració dels estudis de grau s'hauria de dotar de flexibilitat, per tal que les universitats poguessin triar si volen situar-se en 180 crèdits per a unes titulacions o 240 per a altres. Consideren que el fet que una mateixa titulació presenti diferents duracions en diferents universitats ja està succeint a la actualitat, i no ha provocat cap problema d'acceptació. Remarquen que aquesta opció plantejada pel Ministeri limita la mobilitat dels estudiants i els situa en desavantatge envers la resta d'Europa.

Cal remarcar que, un dels arguments que van plantejar en contra d'aquesta mesura va ser un increment de despeses en professorat i infraestructures del sistema (aproximadament del 30%) que consideren que únicament té la finalitat d'allargar els estudis.

3.2. Estructura i organització proposada per als títols de grau

Pel que fa a l'estructura, a l'informe del Ministeri proposen que els títols de grau amb reconeixement en tot el territori nacional constin de dues parts:

Primera part (T): correspondria a les directrius sobre les quals es dissenya el pla d'estudis.

Segona part (T1): estaria d'acord amb el contingut del propi pla d'estudis.

Volen establir la denominació del títol de la següent manera: Graduat en T: T1 per la Universitat U. Juntament amb aquest títol l'estudiant rebria el Suplement Europeu al Títol on quedaria detallada la formació que ha rebut.

Amb la superació de 120 crèdits (sempre que s'hi trobin inclosos els 60 crèdits comuns de la branca de coneixement), l'estudiant obtindria el Certificado de Estudios Universitarios Iniciales (CEUI). La denominació del títol seria la següent: Certificat d'Estudis Universitaris en T per la Universitat U.

Per a finalitzar els estudis de grau l'estudiant hauria d'elaborar i defensar un treball de fi de grau (en el qual la valoració de crèdits estaria establerta pels plans d'estudis corresponents).

Els títols de grau s'organitzen en branques de coneixement. Es proposen les cinc següents:

- ✓ Arts i humanitats.
- ✓ Ciències.
- ✓ Ciències de la salut.
- ✓ Ciències socials i jurídiques.
- ✓ Enginyeria i arquitectura.

El Ministeri apunta que les principals dificultats dels estudiants universitaris són als primers cursos i moltes vegades tenen com a conseqüència l'abandonament dels estudis. Per tant, proposen el disseny de graus amb formació en competències comunes. És a dir, els títols de grau que englobin cada àrea tindrien parts comunes d'un mínim de 60 crèdits que es poden cursar en un màxim de dos anys. D'aquesta manera, els estudiants podrien continuar els estudis d'un altre títol. I així, els estudiants podrien modificar la seva opció inicial de carrera en funció de la seva vocació, formació i experiència adquirida durant aquests primers 60 crèdits. Per tal de garantir la homogeneïtat en tot el territori nacional, seria el govern qui establiria les directrius per a l'obtenció dels títols de grau.

Però aquesta proposta no ha estat del tot acceptada, com en el cas de l'ACUP que, encara que es mostra partidària d'aquesta organització proposada per branques de coneixement, mostra el seu desacord que s'implanti un primer curs comú a cada branca del coneixement. Argumenten que aquesta mesura priva de llibertat d'organització de l'oferta de les universitats i fa dificultosa la combinació de formació teòrica i pràctica per a un conjunt de titulacions —a més de treure flexibilitat als itineraris curriculars dels estudiants.

Per últim, consideren que no és una estratègia adient per a motivar els estudiants que han triat una determinada titulació. Expliquen que altres universitats estan treballant des d'una altra perspectiva, i fins i tot, hi ha universitats europees que des del primer curs intenten apropar els estudiants al món laboral. I per aconseguir-ho integren la formació bàsica amb l'aplicada, contribuint, amb aquesta mesura, a lluitar contra el fracàs acadèmic que es pogués derivar en l'estudiant.

Per últim, es planteja que l'estudiant que obté el títol de grau ha de tenir les següents competències:

- Tenir i comprendre coneixements dins de la seva àrea d'estudis: té com a base els coneixements de l'educació secundària general, però si es recolza amb llibres de textos avançats pot assolir alguns aspectes que impliquen coneixements de vanguardia del seu camp d'estudi.
- Saber aplicar els seus coneixements al seu treball o vocació professionalment. I té les competències per poder elaborar, defensar arguments i resoldre problemes de la seva àrea de coneixement.
- Tenir la capacitat de reunir i interpretar dades rellevants per emetre judicis que incloguin una reflexió sobre temes importants de caire social, ètic o científic.
- Transmetre informació, idees, problemes i solucions a tot tipus de públic (especialitzat o no).
- Tenir les habilitats necessàries d'aprenentatge que li permeten emprendre estudis posteriors amb autonomia.

3.3. Els màsters: formació d'alt nivell

Un cop l'estudiant hagués superat la formació de grau podria accedir als màsters (encara que, excepcionalment, alguns estudiants podrien accedir si posseeixen títols similars als de grau), els quals tindrien entre 60 i 120 crèdits ECTS i proporcionarien formació d'alt nivell tant especialitzada en un àrea específica com en algun àmbit professional o disciplinar.

Les competències que ha de tenir un estudiant quan obté el títol de màster es formulen de la manera següent:

- Sap aplicar els coneixements que ha adquirit i la seva capacitat de resoldre problemes a entorns nous o que coneix poc dins de contextos de més amplitud relacionats amb la seva àrea d'estudi.
- Ha demostrat tenir i comprendre coneixements del primer cicle i els sap ampliar i millorar, cosa que possibilita que sigui original en el desenvolupament i/o aplicació d'idees, sobretot en l'àmbit de la investigació.
- És capaç d'integrar coneixements i de formular judicis a partir d'informació limitada que inclogui reflexions vers les responsabilitats socials i ètiques relacionades amb l'aplicació dels seus coneixements i judicis.
- Sap comunicar les seves conclusions de forma clara i sense ambigüitat a públics tant si són especialitzats com si no ho són.
- Pot continuar estudiant de forma autònoma.

3.4. El doctorat: la recerca

El doctorat estaria format per un període de formació i un altre d'investigació. El període de formació del doctorat constaria de 60 crèdits i podrien ser estudis de màster o activitats formatives específicament dissenyades en el programa de doctorat. L'estudiant podria finalitzar el període de formació amb l'elaboració i defensa pública d'un treball d'investigació.

Quant al període d'investigació, figurarien les activitats d'investigació necessàries perquè l'estudiant elaborés la tesi doctoral, sempre supervisades pel director de tesi.

Encara que no s'estableix la durada en anys ni en crèdits ECTS per a la formació de doctor, es considera que un temps raonable seria de 3 o 4 anys amb dedicació completa. Aquesta duració tindria una relació directa amb la de les beques d'investigació.

Quan un estudiant obté el títol de doctor ha de tenir assolides les següents competències:

- Té una comprensió sistemàtica d'un camp d'estudi i domina les habilitats i mètodes d'investigació relacionats amb el camp.
- Té la capacitat de concebre, dissenyar, posar en pràctica i adoptar un procés substancial d'investigació amb serietat acadèmica.
- Ha contribuït amb una investigació original a l'ampliació de les fronteres del coneixement desenvolupat, i per tant, es mereix una

publicació referenciada a nivell nacional o internacional.

- És capaç de dur a terme una anàlisi crítica, una avaluació i una síntesi d'idees complexes i noves.
- Sap comunicar-se tant amb els seus companys i la seva comunitat acadèmica com amb la societat en general en relació amb les seves àrees de coneixement.
- Té la capacitat de fomentar, en contextos acadèmics i professionals, l'avanç de tipus tecnològic, social o cultural.

4. El crèdit europeu i l'avaluació

4.1 El crèdit europeu

Per tal de construir l'EEES tant a la declaració de Bolonya (1999) com al Comunicat de Praga (2001) es va recomanar la implantació del Sistema Europeu de Transferència i Acumulació de Crèdits (ECTS) a les titulacions de grau i postgrau. Aquest sistema es va adaptar dels utilitzats als programes de mobilitat dels estudiants Sòcrates- Erasmus, ja que d'aquesta manera, es facilitaven les equivalències i el reconeixement d'estudis que realitzaven els estudiants a altres països.

Segons l'article 5 del reial decret 1125/2003, de 5 de setembre (publicat al BOE, núm. 224 de 18 de setembre de 2003), aquest sistema de crèdits permet fomentar l'aprenentatge en qualsevol moment de la vida i en qualsevol país de la Unió Europea.

En termes específics això es tradueix en:



- La comprensió i comparació dels diferents sistemes educatius.
- El reconeixement de les qualificacions professionals.
- La mobilitat tant nacional com internacional amb el total reconeixement dels estudis cursats.
- L'augment de col·laboració entre les universitats.
- La convergència de les estructures educatives.

A continuació definirem què s'entén per *crèdit europeu*, ja que és un concepte que guarda una estreta relació amb el procés avaluatiu, que constitueix l'eix fonamental d'aquest recull.



El crèdit europeu es defineix com una unitat de mesura acadèmica que representa la quantitat de treball que ha de dur a terme l'estudiant per tal d'assolir els objectius del programa d'estudis. Aquesta Unitat de mesura s'obté quan l'estudiant supera les matèries que formen part del pla d'estudis dels diferents ensenyaments encaminats a l'obtenció de títols universitaris oficials i vàlids a tot el territori nacional.

Segons el reial decret 1125/2003 de 5 setembre

Teòricament, la diferència entre el crèdit europeu i la mesura en crèdits utilitzada fins ara es basa exclusivament en les hores lectives. Els vigents (que no són encara els

del nou EEES) es defineixen únicament en funció de les hores lectives que l'estudiant rep del professor, és a dir, compta les hores de classes teòriques i pràctiques. En canvi, els nous crèdits europeus inclouen tot el treball de l'estudiant, és a dir, el temps teòric en què s'espera que l'estudiant mitjà assoleixi els resultats de l'aprenentatge requerits en totes les seves dimensions. Això significa:



- Hores lectives (teòriques o pràctiques).
- Hores d'estudi independent.
- Hores dedicades a la realització de seminaris, pràctiques, projectes, tutorials, etc.
- Hores dedicades per a la realització i preparació d'exàmens o altres proves avaluatives.

4.2. El sistema de qualificacions del crèdit europeu

Per a obtenir els crèdits corresponents a una matèria, l'estudiant ha de superar l'avaluació corresponent. El nivell d'aprenentatge que assoleixi s'expressarà en qualificacions numèriques (que figuraran al seu expedient acadèmic juntament amb el percentatge de distribució d'aquestes qualificacions sobre el total d'estudiants que hagin cursat els estudis de la titulació a cada curs acadèmic) (*reial decret 1125/2003*).

Les qualificacions obtingudes són expressades numèricament de 0 a 10 amb expressió d'un decimal. Però no només figura una xifra quantitativa dels resultats de l'estudiant sinó que també té una expressió qualitativa⁴.

0- 4.9: Suspens (SS)

5.0- 6.9: Aprovat (AP)

7.0- 8.9: Notable (NT)

9.0- 10: Excel·lent (SB)

4. Cal tenir en compte que els crèdits que aconsegueixi l'estudiant com a reconeixement d'activitats formatives no integrades al pla d'estudis no rebran qualificació numèrica ni computaran a efectes de còmput de la mitjana de l'expedient acadèmic.

4.3. Crèdit europeu i l'avaluació

L'escala de qualificacions de l'ECTS es proposa com una unitat comuna per tal d'avaluar la qualitat dels resultats acadèmics dels estudiants. Com que l'obtenció dels crèdits europeus, per part dels estudiants, es dóna quan superen les proves avaluatives corresponents, entenem l'avaluació com un punt clau en aquest procés.

La rellevància dels mètodes avaluatius radica sobretot en què exerceixen una influència decisiva en com i què aprenen els estudiants (Mateo Andrés i Martínez Olmo, 2005).

Els ECTS són un sistema centrat en l'estudiant. Com ja s'ha comentat, es defineixen com el conjunt de treball de l'estudiant per tal d'assolir els objectius del programa. Aquest objectius es tradueixen en resultats d'aprenentatge i competències.

Des d'aquest punt de vista, les classes, encara que són importants, no constitueixen l'única activitat educativa per a assolir els objectius del programa. Per assolir els continguts de les assignatures es requereixen programes més llargs i, en conseqüència, més temps.

El temps de l'estudiant es converteix en un recurs primordial. És molt important que compti amb el temps suficient per a poder madurar les seves capacitats de comprensió i assimilació de coneixements.

Dins d'aquest context, sorgeix una nova manera d'enfocar el procés d'avaluació dels

estudiants. Les activitats educatives, treball personal o en grup, treball de camp, pràctiques, etc. requereixen un sistema diferent al que s'ha dut a terme fins ara per a avaluar.

Aquest canvi de concepció del model avaluatiu comporta una nova forma de concebre l'educació superior, ja que aquestes noves metodologies obliguen en certa mesura a la realització d'un nou disseny del procés, dels objectius i dels continguts duts a terme pels estudiants. (Mateo Andrés i Martínez Olmo, 2005).

Ens sembla important, abans d'avançar els nous enfocaments avaluatius proposats, fer una ressenya de les implicacions teòriques del procés d'avaluació.

4.4. Què és avaluar?

El verb *avaluar* s'associa popularment a accions com *estimar*, *calcular*, *valorar*, etc. Amb freqüència entenem *avaluació* des de la pràctica diària com *posar qualificacions* als estudiants i dur a terme les proves per obtenir la informació a partir de la qual s'assignaran aquestes qualificacions (Trillo Alonso, 2002).

A més a més d'aquesta definició podem trobar-ne moltes més que diferents autors van desenvolupar. Santiago Castillo Redondo (2003) va enumerar en el seu llibre *Vocabulario de evaluación educativa*, nombroses definicions entre les quals volem mencionar les següents:



L'avaluació:

- És el procés d'obtenció d'informació i de fer-ne ús per a formular judicis que a la vegada s'utilitzaran per a prendre decisions.
- És el procés que té com a objecte determinar en quina mesura s'han assolit uns objectius prèviament establerts; això suposa un judici de valor sobre la programació recollida que s'emet en contrastar la informació amb els objectius prèviament establerts.
- És el procés de recollida i provisió d'evidències sobre el funcionament i l'evolució dins de la classe. Per aquest autor, més que mesurar, l'avaluació implica entendre i valorar.
- És la funció característica dels professors, que consisteix en una activitat de reflexió sobre l'ensenyança.

- És el procediment que consisteix a delimitar, obtenir i proporcionar informació útil per jutjar decisions possibles.
- És un procés sistemàtic i rigorós de recollida de dades, incorporat al procés educatiu des de l'inici per disposar d'informació contínua i significativa, per a conèixer la situació, formar judicis de valor i prendre decisions adequades per a continuar l'activitat educativa.

Segons l'AQU (Agència per la Qualitat del Sistema Universitari, 2003) l'avaluació esdevé un factor dinamitzador clau per a gestionar correctament la qualitat dels aprenentatges tant dels estudiants com de l'activitat docent del professorat. I per tant, es converteix en una necessitat reflexionar sobre aquesta pràctica.

Una avaluació de qualitat és necessària dins de l'EEES com a via de retiment de comptes i de transparència en la certificació dels diplomes corresponents (AQU, 2003).

Per tant, es considera que l'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants no pot trobar-se deslligada dels processos globals de gestió de qualitat. Per tant, entenen que el procés avaluatiu ha d'integrar-se al model avaluatiu de la institució.

Cristina Laborda i Màrius Martínez (2004) remarquen dos reflexions importants de la pràctica avaluativa:

- Si el procés d'avaluació no es duu a terme atenent els criteris de

qualitat, pot produir desafecció als estudiants. O el que és el mateix, els estudiants poden sentir que estan sent avaluats injustament i fins i tot poden sentir-se exclòsos.

- L'avaluació es pot utilitzar com un guiatge dels estudiants en el procés d'estudi. A més a més, l'autopercepció del que es recompensa/ignora dins del procés causa un impacte en els resultats dels estudiants i, per tant, la pràctica avaluativa es converteix en un factor definitori de les seves actituds.

Al *Marc general per a l'avaluació dels estudiants* (2003) s'apuntava que la situació a la universitat respecte a l'avaluació era la següent:



- Només es trobava orientada a la certificació i l'acreditació dels coneixements.
- No estava vinculada amb els objectius previs d'aprenentatge.
- Mancava reflexió i explicació del procés d'elaboració dels instruments emprats per a la recollida d'informació.
- El professorat esdevenia l'únic agent controlador de la pràctica avaluativa, quedant l'alumne en un pla totalment passiu.
- La regulació dels drets i deures dels estudiants i del professorat era deficient.

Amb aquest panorama, la universitat catalana es va proposar el repte de generar un marc de referència que permetés el disseny de models globals d'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants.

Per tal d'adaptar-se a l'EEES, la pràctica avaluativa com s'ha mencionat amb ante-

rioritat ha de sofrir canvis. Segons Mateo Andrés i Martínez Olmo (2005), els canvis fonamentals produïts a l'avaluació dels estudiants són els presentats a continuació:



- Dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, els autors identifiquen la tendència a posar èmfasi en l'aprenentatge de l'estudiant i no tant en l'ensenyament.
- Canvis en els continguts avaluats. És a dir, apareix, a més a més de l'avaluació dels continguts de caire clàssic, l'avaluació de continguts procedimentals i actitudinals, complementats amb les habilitats, capacitats i valors transversals.
- Canvis dins la lògica de l'avaluació de l'aprenentatge: la pràctica avaluativa se centra en la comprovació de la seva assumpció per part dels estudiants. D'aquesta manera pot incidir en la millora de l'aprenentatge de l'estudiant.
- Canvis als nous models d'avaluació de l'aprenentatge: l'avaluació actual es caracteritza per la seva pluralitat en els enfocaments, els continguts, els mètodes, els instruments i els agents, entre altres.

4.4.1 Els objectius i fases del procés avaluatiu

L'AQU al *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges* (2003)

identifica els següents objectius de la pràctica avaluativa:



- Facilitar i millorar l'aprenentatge dels estudiants.
- Comprovar l'assoliment d'objectius i de les competències bàsiques.
- Valorar de forma individualitzada els estudiants.
- Millorar la docència.
- Aportar informació per a la gestió de la qualitat de la institució.

També a l'AQU (2003) es distingeixen les següents fases del procés avaluatiu:



- S'estableixen quins seran els objectius de l'avaluació.
- Es delimiten els continguts de l'avaluació.
- S'assignen les tasques que ha de dur a terme cada estudiant.
- Es fixen els criteris de realització de les tasques.
- S'expliciten els estàndards o nivells d'assoliment dels aprenentatges.
- El docent pren la mostra de les tasques executades pels estudiants.
- El docent fa una valoració de les produccions.
- Té lloc la retroalimentació de l'acció formativa.
- Es prenen les decisions per a garantir la millora del procés.

Segons aquest mateix *Marc general*, hi ha dos enfocaments metodològics dins del procés d'avaluació de l'aprenentatge: els models de caire tradicional i els models alternatius.

Per models tradicionals s'entén aquells models que es fonamenten en la recollida d'informació avaluativa mitjançant proves estandarditzades o construïdes pel propi professor. El tipus d'informació que facilita és bàsicament quantitatiu, i per tant, aporta poca informació respecte a com aprèn l'estudiant o com li afecta l'aplicació del currículum. Des d'aquest enfocament, es desconeix si els tipus de capacitats que es posen en joc estan relacionades amb els coneixements mentre s'ignoren les habilitats que tenen significació veritable en el món real. En definitiva es parla d'una avaluació que:



- Aplica proves de tipus objectiu.
- Aplica judicis avaluatius sobre la interpretació de les puntuacions.
- Estableix una comparativa entre els estudiants.
- El coneixement de l'alumne es basa en la seva puntuació.
- L'avaluació tendeix a ser generalitzable.
- El pes de la presa de decisions recau exclusivament sobre el professor.
- La informació obtinguda no és aplicable a l'acció curricular o instruccional.

Altrament, es menciona un tipus alternatiu d'avaluació, que a la vegada es troba classificat en dues tipologies: avaluació autèntica i avaluació basada en execucions. La primera consisteix a avaluar la realització i anàlisi que fa l'estudiant de tasques relacionades amb la vida real. D'aquesta manera aquestes tasques queden totalment fora del control directe del professor.

L'avaluació basada en execucions es dissenya a partir de l'anàlisi i la valoració de posades en pràctica que simulen la vida real. És l'enfocament més emprat, ja que el primer tipus d'avaluació és més difícil de dur a terme (AQU, 2003). Segons l'AQU la tendència actual és fer ús d'aquestes formes d'avaluació de forma complementària. Al mateix document es desenvolupen algunes idees generals dels models avaluatius més usuals:

a. Procediments tradicionals

Des d'aquesta perspectiva identifiquen les proves d'aula i les objectives. Quant a les proves d'aula (fetes pel propi professor) i proves objectives (que són

un conjunt organitzat de preguntes de gran claredat i precisió amb la resposta limitada a una selecció entre diferents alternatives), els models més emprats a la pràctica avaluativa són: cert/ fals, selecció múltiple, localització/ identificació, i aparellament.

A continuació s'especifiquen tot un seguit d'avantatges que comporta l'ús d'aquest procediment:



- Esdevé fàcil tant la seva aplicació com la seva correcció.
- Es poden abastar amplis dominis d'aprenentatges.
- La puntuació que s'obté a la prova es troba poc afectada pels factors externs al procés de correcció.
- Es poden analitzar estadísticament els resultats que s'obtenen.
- Afavoreix l'anàlisi de la informació en relació a estudiants concrets.
- Ofereix la possibilitat d'identificar i quantificar el nivell d'assoliment dels objectius proposats.

b. Procediments mixtos

Per altra banda, l'AQU distingeix un altre tipus de procediment que encara que té el seu origen als procediments tradicionals, alhora que respon a les exigències de la perspectiva alternativa.

Dins d'aquesta categoria inclouen les populars proves escrites i/o orals lliures que s'adapten amb facilitat als diferents objectius d'aprenentatge. Expliquen que encara que presenten molts avantatges són molt poc utilitzades perquè consumeixen molt temps al docent en la seva realització.

c. Procediments alternatius

L'AQU considera que aquests tipus de procediments presenten la particularitat de destacar allò que aprèn l'estudiant i com ho aprèn. A més l'estudiant esdevé actiu, ja que accepta la seva part de responsabilitat del procés avaluatiu.

A continuació mostrem els procediments més comuns dins d'aquest context, encara que la mostra podria ser molt més ampla.

El portfoli

El portfoli esdevé el procediment més popular i es pot definir com una compilació del treball que ha realitzat l'estudiant durant el curs. S'argumenta que gràcies a aquest instrument l'estudiant té la possibilitat de presentar el que ha dut a terme durant el curs d'una manera global i integrada. Un dels requisits és que la mostra de materials que conté el portafoli inclogui un període extens de temps (normalment un curs acadèmic). Així, tant el professor com l'estudiant disposa d'evidències concretes suficients per a poder avaluar el grau de desenvolupament i creixement de l'estudiant en aquell període concret. Aquesta eina presenta avantatges com:



- Permetre que l'estudiant presenti les seves creacions al professor, per tal que el docent pugui avaluar el treball de l'estudiant de forma global i integrada.
- Potenciar que l'estudiant prengui consciència de quins són els materials que reflecteixen l'evolució dels aprenentatges més significatius.

- Facilitar tant als estudiants com als professors elements sobre els quals orientar el treball de tutoria. Per tant, el portafoli aporta al docent informació sobre els coneixements, les seves habilitats i disposició d'actuació (AQU 2005).

Segons Mateo J. i Martínez F. (2005), el portafoli esdevé dins del context dels ECTS un instrument de gran eficàcia per tal de gestionar conjuntament (estudiants/ professors) els aprenentatges.

Wiki

Basat en aquest sistema d'avaluació per portafoli o carpetes trobem la *wiki*. Segons Robles, Borrell i Ponts (2004), es defineix com un espai web destinat al treball de tipus col·laboratiu que permet l'elaboració de continguts dinàmics en fons i forma sense tenir grans coneixements d'informàtica. Aquest instrument s'ha incorporat com un element d'estratègia didàctica en algunes assignatures de les facultats de Ciències, Filosofia i Lletres i les Escoles de Prevenció i Seguretat Integral, Escola Universitària d'Informàtica i Escola Tècnica Superior d'Enginyeries (ETSE). Justament a l'ETSE, l'assignatura de Xarxes d'ordinador l'ha utilitzat amb l'objectiu d'obtenir una implicació més activa de l'estudiant en el procés d'ensenyament- aprenentatge dels crèdits teòrics i de problemes, tenint un paper fonamental l'avaluació. S'argumenta que gràcies al treball continu es fonamenta l'aprenentatge dels continguts i es desenvolupa per part dels professors una avaluació formativa (és a dir, contínua, durant tot el curs).

Cal destacar que la *wiki* permet recollir i classificar un conjunt d'evidències entrelaçades resultant-ne una unitat connexa. D'aquesta manera, assumeix el rol de vehicle conductor del procés d'aprenentatge.

S'han dissenyat i proporcionat models de diferents evidències mitjançant plantilles *wiki*, com per exemple: actes/resums, problemes, problemes proposats per estudiants, actualització de materials, materials i enllaços i ampliacions, i treballs de camp. Cal remarcar l'existència d'una pàgina accessible a tots els estudiants que fa de vehicle comunicatiu entre el docent, els grups dels estudiants i cadascun dels components del grup, dins d'una assignatura concreta. Aquesta pàgina afegeix la possibilitat de coavaluació entre grups.

D'altra banda, la presència de criteris flexibles i dinàmics fa que sigui difícil el disseny dels mateixos, ja que l'acreditació final és individual i les aportacions són de caire grupal o individual. Com a solució, s'ha indicat als alumnes un mínim de pàgines per tal de demostrar l'assoliment d'un nivell suficient d'aprenentatge dels continguts del curs. S'han combinat l'avaluació d'aspectes quantitatius i qualitatius per tal de qualificar acuradament l'estudiant⁵.

Pràctiques reals

Són les pràctiques en les quals els estudiants han de dur a terme tasques que inclouen l'aplicació d'habilitats dins de situacions que tenen gran similitud amb les de la pràctica professional (Mateo i Martínez, 2005).

5. Sergi Robles, Joan Borrell, Jordi Pons. *Experiències d'ensenyament semipresencial amb wiki*. Jornades de Campus d'Innovació Docent. 17 setembre 2004, UAB.

El desenvolupament de projectes

Quan l'estudiant ha de desenvolupar projectes durant un període temps, ha de dur a terme una activitat de caire complex que persegueix un objectiu determinat (a vegades pot tenir caràcter professional). Aquest procediment permet l'avaluació de competències d'ordre superior: responsabilitat, compromís, treball interdisciplinari, etc. (Mateo i Martínez, 2005).

Els contextos de simulació

L'estudiant també porta a terme execucions dins de contextos de simulació (tant per ordinador com per mitjans convencionals). A la simulació es planteja un problema canviant que representa vicàriament un cas real i que haurà de ser resolt pels estudiants. Dins d'aquest context, cada presa de decisions envers el problema el retroalimenta i ofereix els canvis produïts per les solucions aportades.

El debat

El debat implica que l'estudiant intercanviï idees d'un tema a classe, en un grup de treball o en un seminari. L'objectiu d'aquesta tècnica, segons apunten Bordas i Flor (2001), és que, d'una banda, l'estudiant defensi una postura concreta sobre el tema tractat; i de l'altra, que pugui fer aportacions o contraposicions a l'exposició d'altres companys.

Amb el debat s'intenta mostrar la comprensió, l'assimilació, l'aprofundiment de les idees, maduresa de les afirmacions i raonaments dels estudiants sobre la temàtica tractada.

Dins d'aquesta pràctica, trobem que tant professor com estudiant esdevenen actors: l'estudiant s'avalua a si mateix després dels resultats obtinguts, de la seva intervenció i reflexionant amb el docent; i aquest avalua els continguts exposats pels estudiants, així com les seves competències.

Per altra banda, el professor pot dur a terme la pràctica avaluativa de dues maneres: de manera oberta, prenent nota de tot el que diu i fa l'estudiant per a posteriorment realitzar un estudi qualitatiu, o fent ús de l'observació sistemàtica tancada o semitancada (Bordas i Flor, 2001).

4.4.2. Per quin tipus d'avaluació s'està apostant a l'actualitat?

A l'actualitat, segons el *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants* (2003), s'aposta per un procés avaluatiu que reuneixi les següents condicions:



- Que tingui un caràcter públic i obert.
- Que estigui orientat principalment cap a la millora.
- Que emfasitzi sobre el que aprèn l'estudiant i no tant sobre el que el professor ensenya.
- Que garanteixi que els agents implicats tinguin la seva responsabilitat en el procés avalutiu.
- Que analitzi els continguts, les competències i les habilitats necessàries per a garantir un òptim desenvolupament personal, acadèmic i professional de l'estudiant.
- Que es garanteixin les condicions necessàries perquè els docents es puguin formar en la vessant tècnico-pedagògica de la pràctica avaluativa.

- Que sigui una avaluació realitzada des de la pluralitat de perspectives però garantint la rigorositat de les tècniques emprades.
- Que sigui un procés transparent i honest amb els seus objectius.
- Que estigui reglamentada per tal de garantir els drets i deures tant d'estudiants com de professors.
- Que tingui garantida una revisió contínua dels seus processos.

4.4.3. Els referents de l'avaluació

L'avaluació contempla dos tipus de referents o estàndards establerts prèviament:

- Referents normatius: consisteix en la valoració de l'execució d'una pràctica que fa l'estudiant en comparació amb els resultats de la mateixa tasca que fan els companys del seu grup normatiu. Cal destacar que la informació que aporta és exclusivament relativa.

- Referents criterials: s'utilitzen per a informar sobre la qualitat de l'execució d'una pràctica que fa un estudiant en relació a un criteri ja establert. Aquesta metodologia permet establir diagnòstics personalitzats identificables en termes de continguts curriculars concrets. Per tant, permet un major coneixement dels estudiants i extreure conseqüències relacionades amb el funcionament global del programa.

Aquests dos tipus de referents són complementaris. Cal destacar que el referent de tipus criterial esdevé el més enriquidor quant a la millora del procés d'aprenentatge. Encara que, evidentment, la seva execució comporta més esforç, sobretot en relació al grau d'especificació curricular.

4.4.4. Funcions bàsiques de la pràctica avaluativa

Les funcions bàsiques de l'avaluació són les següents:

- Diagnòstica: Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació s'encarrega d'aportar informació de l'aptitud i la preparació de l'estudiant en relació amb el programa específic d'estudi. També s'encarrega de detectar a priori els possibles problemes d'aprenentatge dels estudiants. D'aquesta manera, facilita la presa de decisions en relació a possibles modificacions en el programa.
- Formativa: Serà aquesta funció la que permetrà la retroalimentació del procés d'aprenentatge, ja que aportarà informació contínuament relacionada amb la marxa del procés d'aprenentatge.
- Sumativa: Aquesta perspectiva és la més clàssica i la seva expressió habitual són les qualificacions que rep l'estudiant. Pot ser problemàtic que el professorat erròniament només tingui en compte aquesta funció.

4.5. L'avaluació de competències

Quan parlem d'avaluació universitària hem de precisar quin tipus de coneixement (de l'estudiant) s'avalua. Sembla que el coneixement més avaluat a la pràctica universitària és el contingut de caire acadèmic derivat del pla d'estudis de la titulació.

Segons l'anàlisi del context universitari internacional els continguts objecte d'avaluació han d'incloure els següents tipus de coneixements:

- Els relacionats amb el cos acadèmic de la pròpia titulació.
- Els relacionats amb les habilitats professionals i tècniques.
- Els relacionats amb habilitats generals, atributs i valors.

Les comissions internacionals consideren que els coneixements generals més importants són:



1. El raonament de tipus reflexiu i crític.
2. La capacitat per a dur a terme estratègies per a la resolució de problemes.
3. La capacitat de ser líder, de relacionar-se amb els altres companys i de treballar en equip.
4. La capacitat de treball multidisciplinari i interdisciplinari.
5. La capacitat de redactar i comunicar-se oralment de forma eficient.
6. Els coneixements d'idiomes.

7. Els coneixements tecnològics en el sentit de ser capaç de gestionar recursos de tipus bibliogràfic i documental.
8. Tenir nocions de matemàtiques i d'anàlisi quantitatiu.
9. Ser responsable.
10. Ser capaç de generar coneixement.
11. Tenir una actitud que vagi en consonància amb els valors humans.

Avui en dia les competències tenen un paper fonamental en la preparació de l'estudiant per la seva vida professional (Rey, 2000). Un dels aspectes claus del Procés de Bolonya és la necessitat de preparar l'estudiant per a la mobilitat. Dins d'aquesta preparació no tan sols ha d'haver-hi l'adquisició de sabers específics, sinó que també han de figurar les competències transversals. Per competències s'entén, segons Rey, la utilitat del que s'aprèn a l'àmbit acadèmic.

Alguns dels principals avantatges d'un aprenentatge centrat en les competències són els següents:



- Transparència als perfils professionals i acadèmics de les titulacions donant importància als resultats basats en competències, habilitats i processos.
- Paradigma educatiu centrat en l'estudiant i l'aprenentatge dirigit cap a la gestió del coneixement.
- Reforç de les demandes creixents d'una societat d'aprenentatge permanent.
- Oferiment d'un llenguatge més adient per a l'intercanvi i el diàleg amb els interessats.

Projecte pilot de la Comissió europea en el marc del Programa Sòcrates. *Tuning Educational Structures in Europe* (informe final). Universidad de Deusto, 2003.

Encara que no existeix cap teoria específica que ens presenti un llistat de les principals competències, sí que podem definir-la segons l'AQU (2005) com: "La capacitat de l'estudiant de mobilitzar un conjunt de recursos (és a dir, saber, saber fer, saber estar), per tal d'executar la tasca o rol amb èxit, tant a contextos que li són familiars com no".

Per tant, les competències són un constructe que integra: coneixements, habilitats i actituds de l'estudiant, que es manifesten quan l'estudiant actua.

Encara que existeixen molts models de classificació de competències de l'estudiant, ens centrarem en el model que l'AQU de Catalunya (2005) proposa a la seva *Guia de desenvolupament de projectes pilots per a l'adaptació de l'EEES*. Vegeu el quadre a continuació:



Competències segons el model AQU (2005)

* Específiques de cada titulació:

Relacionades directament amb el maneig dels conceptes teòrics o habilitats desitjables en un professional o investigador.

-Àmbit *acadèmic*: coneixements de conceptes, teories i habilitats cognitives per a gestionar-les.

-Àmbit *professional*: coneixements de tècniques, metodologies, procediments de treball, habilitats cognitives del professional reflexiu.

* Transversals:

Són aquelles competències comunes a la majoria de titulacions, encara que amb balanços diferents.

-Gestió de temps i recursos: organització, planificació, etc.

-Interpersonals: treball en equip, capacitat de lideratge, etc.

-Gestió de la informació.

-Personals: valors ètics, responsabilitat, etc.

-Instrumentals: domini d'idiomes, eines informàtiques, etc.

Aquest canvi de concepció del graduat implica modificacions tant a les estratègies d'ensenyament-aprenentatge com a la forma d'avaluar. Ja que el nostre recull té com a objectiu el procés avaluatiu, només ens centrarem en aquest aspecte. L'avaluació de les competències comporta demanar a l'estudiant que construeixi una resposta, i per tant, fer ús de proves d'execució, simulació de conducta i anàlisi de casos, entre altres (AQU 2005).

4.6. Seguiment

Fins ara hem parlat d'un procés avaluatiu i d'uns resultats que se'n deriven. Però cal tenir en compte que després de l'obtenció dels resultats, cal efectuar un seguiment. Les formes de seguiment més importants són:

• La tutoria

La tutoria es defineix com un conjunt de pràctiques que tenen com objectiu ajudar l'estudiant a prendre decisions en l'àmbit acadèmic, professional laboral i personal vital (IDES 2005).

Des de la perspectiva avaluativa, la tutoria als estudiants permet interpretar i valorar els resultats obtinguts. El professor, durant les sessions de tutoria, pot donar pautes a l'estudiant per tal que pugui millorar (*Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*, 2003).

D'aquesta manera es contribueix a la millora dels mètodes d'aprenentatges dels estudiants (IDES, 2005):



- Optimitzant el rendiment de les tasques de l'estudiant.
- Superant dificultats específiques i possibles dèficits.
- Trobant vies per a què els estudiants puguin obtenir el màxim rendiment.

Actualment sembla ser que s'està superant el model de tutoria "exclusiva per a resoldre dubtes" vigent a les universitats. Per tant, cada vegada apareixen més models de

tutoria amb el nou plantejament fruit de la convergència de l'EEES.

Al següent quadre es mostren els diferents tipus de tutories, classificades en funció de: la modalitat; el contingut que es vol desenvolupar; els agents que hi participen; el format que s'adopta; i els destinataris d'aquesta pràctica.



Modalitats	Continguts	Agents	Format	Destinataris
Tutoria acadèmica	Informació sobre la institució	Un professor o una professora	Tutoria individual	Tots els estudiants d'una titulació
Tutoria personalitzada	Orientació en la tria d'itineraris, d'assignatures, etc.	Uns altres estudiants (tutoria entre iguals)	Tutoria grupal	Estudiants d'un cicle
Tutoria entre iguals	Formació per a la millora dels mètodes d'aprenentatge	Un programa específic		Tutories selectives
Tutoria virtual	Suport acadèmic d'assignatura	Un professional al lloc de pràctiques		
	Assessorament sobre temes concrets i problemes diversos			
	Atenció en situacions especials			
	Orientació per al pràcticum			
	Orientació per a la inserció laboral			

Font: "Tipologies de tutories a la universitat" dins de Joaquín Gairín (coord.) *El pla de tutoria a la universitat*. Bellaterra: Servei de publicacions Bellaterra, IDES, 2005 [pàgina 18].

Les modalitats de tutories mencionades anteriorment es poden definir de la següent manera, segons l'IDES (2005):

a) Tutoria acadèmica

Té l'objectiu d'orientar i atendre personalment els estudiants en relació a les assignatures que estan cursant. Acostuma a ser un espai fora de classe (generalment esporàdic i presencial) en el qual s'atenen les peticions dels estudiants, es resolen dubtes, etc.

b) Tutoria personalitzada

És en aquest tipus de tutoria que es fonamenta en la relació personal entre l'estudiant i el tutor. El tutor s'entén com aquell professor que atén l'alumne en el desenvolupament personal, acadèmic i professional.

c) Tutoria entre iguals (peer tutoring)

Aquest tipus de tutoria és l'assessorament que estudiants de cursos superiors de la carrera ofereixen als companys que estan realitzant cursos inferiors. D'aquesta manera, aquests estudiants els ajuden a adaptar-se, a conèixer i a integrar-se al context universitari, compartint i orientant a partir d'experiències que ells han viscut. A la UAB, per exemple, els estudiants de primer curs es poden acollir al Programa d'Assessors d'Estudiants (PAE).

d) Tutoria virtual

Dins de l'EEES, la tutoria de tipus virtual ha esdevingut de vital importància, encara que abans aquest tipus era associada freqüentment a l'educació a distància. Així es converteix en un recurs complementari a la tutoria acadèmica, a la personalitzada, a la autoorientació i a l'autoformació.

4.7. Conseqüències del procés avaluatiu

Segons especifica el *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants* (2003), un dels principis fonamentals de l'avaluació moderna és la presa de decisions, a partir de la informació recollida prèviament. Si no es prenen decisions de millora, l'activitat avaluativa perd qualitat i credibilitat.

La recollida d'informació al final del procés avaluatiu (funció sumativa) té les següents conseqüències:

1. Conseqüències per a l'estudiant:

- ✓ Certificació
- ✓ Acreditació
- ✓ Promoció
- ✓ Retroalimentació dels moments del procés avaluatiu: l'estudiant ha d' "aprendre a aprendre", gràcies a la reflexió i autocrítica fruit de l'anàlisi que efectuen els professors i els estudiants conjuntament sobre els resultats de l'avaluació.
- ✓ L'estudiant pren consciència dels seus punts febles i dèbils. Tant l'estudiant com el professor cerquen fórmules que permetin que l'estudiant assoleixi els coneixements suficients per a un òptim desenvolupament personal, acadèmic i professional.

2. Conseqüències per al professor

L'obtenció dels resultats fruit del procés avaluatiu permet que el professor reflexioni sobre:

- ✓ La qualitat dels processos instructius
- ✓ La seva activitat docent
- ✓ L'adequació dels recursos didàctics que duu a terme
- ✓ L'adequació de les metodologies que emprava

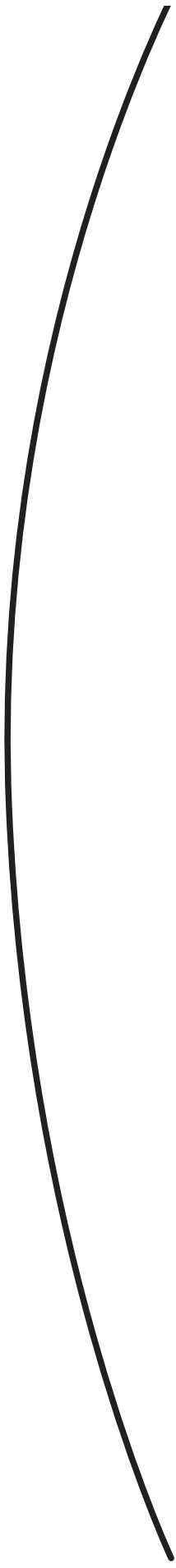
Nota: encara que els resultats del procés avaluatiu tinguin com a resultat que el professor hagi de reflexionar sobre les variables citades anteriorment no significa que es pugui valorar directament el professor en funció dels resultats que han obtingut els seus alumnes.



2^a Part

Estudi de l'experiència dels
estudiants de Veterinària,
Pedagogia i Enginyeria Informàtica
en els Plans Pilot d'Adaptació
a l'Espai Europeu d'Educació
Superior

Recalls
Recalls
Recalls



Introducció: Implementació dels Plans Pilot d'integració a l'EEES

1. Objectius de l'estudi

Des de la Unitat d'Assessorament Psicopedagògic de la UAB hem realitzat aquest estudi amb l'objectiu de conèixer l'experiència dels estudiants en aquest procés d'adaptació al Pla de l'EEES. Els canvis que comporta l'entrada a l'EEES, sobretot pel que fa a l'avaluació, té efectes positius sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. Almenys aquesta és la visió que es manté des del plantejament institucional. El que volem aconseguir amb aquest estudi és aproximar-nos a la visió que en té l'estudiant i la seva valoració.

Els objectius que ens hem plantejat són els següents:

- Difondre l'experiència d'adaptació a l'EEES d'algunes titulacions.
- Avançar-nos i ajustar-nos a les (futures) necessitats psicopedagògiques dels estudiants de l'EEES.

Per tal d'aconseguir aquests objectius, ens plantejarem dues preguntes per conèixer:

- Quina és l'opinió que els estudiants tenen sobre els canvis en l'avaluació dels coneixements.
- Com afecten les noves formes d'avaluació al procés d'ensenyament-aprenentatge.

Realitzar aquest estudi ens permetrà entendre millor l'estudiant i plantejar noves estratègies d'intervenció per millorar el servei d'assessorament psicopedagògic, revertint en la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge i l'adquisició de coneixements. També considerem que aquest document pot ser d'utilitat a totes aquelles titulacions que encara hagin de plantejar l'adaptació a l'EEES, ja que es pot aprendre molt d'experiències anteriors —i la visió que en tenen els estudiants— de cara a futures adaptacions.

2. Metodologia emprada per a l'estudi

Com ja hem comentat, hi ha diverses titulacions que estan duent a terme els Plans Pilot. Hem realitzat l'estudi en tres d'aquestes titulacions: Veterinària, Pedagogia i Enginyeria Informàtica. L'elecció d'aquestes titulacions respon a la voluntat d'abastar diferents branques de coneixement. De cadascuna d'aquestes titulacions, hem entrevistat nou estudiants. En cap cas pretenem que s'entengui aquesta selecció —tant de les titulacions com dels estudiants voluntaris convocats per els Assessors Estudiants (PAE)— com una mostra representativa, ja que les circumstàncies i casuística de cada centre, de cada titulació, fins i tot de cada estudiant, requeririen un estudi particular. Ens agradaria que els relats que s'analitzen s'entenguin com una exemplificació pràctica de la situació que s'ha donat en una titulació o en unes titulacions particulars. Des d'aquesta perspectiva, i sense necessitat de generalitzar les conclusions que es derivin d'aquest estudi, cal veure'l com una aportació que aglutina unes experiències determinades en un context particular.

Per tal de conèixer amb profunditat l'experiència dels estudiants hem cregut pertinent plantejar l'estudi des d'una perspectiva qualitativa. Concretament ens hem

basat en la tècnica de l'entrevista semiestructurada, realitzada de forma individual i amb una durada aproximada d'entre 20 i 45 minuts. Vam realitzar totes les entrevistes durant el primer semestre del curs 2006-2007, i les vam enregistrar en arxius digitals d'àudio. Per poder fer l'anàlisi de les entrevistes, vam fer-ne una transcripció literal i les vam treballar amb el programa d'anàlisi qualitatiu ATLAS.ti (V 5.2)¹. Aquest programa permet classificar i analitzar el corpus de la informació recollida, agrupant-la segons els temes i facilitant la relació entre els diferents arguments plantejats pels entrevistats.

L'entrevista semiestructurada és una tècnica de recollida de la informació que facilita l'establiment d'una conversa amb un guió predeterminat però adaptable a la situació i al relat de l'entrevistat. Aquesta flexibilitat permet recollir la informació relacionada amb els objectius plantejats prèviament, alhora que s'obté informació d'aspectes rellevants que no han estat predefinits per l'entrevistador. D'aquesta manera s'entén que és l'entrevistat —i no l'entrevistador—, l'*expert*, és a dir, qui té el coneixement sobre la seva experiència particular.

Per a elaborar el guió de l'entrevista ens vam basar en la documentació que teníem disponible del Procés de Bolonya (documentació que ja s'ha comentat àmpliament a la primera part del Recull) i en la informació particular de cadascuna de les titulacions escollides: competències específiques i formes d'avaluació. A continuació, exposarem en detall el guió de l'entrevista, i entrarem després en les particularitats de cadascuna de les titulacions estudiades.

1. Podeu consultar el material de les entrevistes al cedé adjunt al Recull.

El guió de l'entrevista



Significat de Bolonya	Què et ve al cap quan penses en <i>Bolonya</i>? Significat de <i>Bolonya</i> Informació i coneixement sobre <i>Bolonya</i>
Quan s'avalua?	Avaluació continuada Moments d'avaluació (Diagnòstica, formativa, final) Freqüència d'avaluació Coherència entre el pes de les proves avaluatives, el treball que implica i el percentatge en la nota final
Qui avalua?	Agents d'avaluació Diversificació dels agents d'avaluació Revisió del treball realitzat (per part del professor) Paper de l'estudiant en la planificació de l'avaluació Paper de l'estudiant com a agent d'avaluació Avaluació entre companys Autoavaluació
Què s'avalua?	Objecte d'avaluació Continguts (conceptuals) Procediments Actituds Competències

A qui s'avalua?	Agents avaluats Avaluació individual Avaluació col·lectiva
Com s'avalua?	Criteris d'avaluació Referents avaluatius Consistència entre els objectius, el desenvolupament de la matèria i l'avaluació Criteris de correcció Formes d'avaluació (mètodes, tipus d'activitat, modalitats)

Com podem observar, l'entrevista s'estructura a partir dels eixos que es plantegen com a marc avaluatiu: quan s'avalua, qui avalua, què s'avalua, a qui s'avalua i com s'avalua.

Cal destacar que l'ús d'aquests eixos respon a la necessitat d'establir un recorregut lògic durant l'entrevista. Tot i això, durant l'entrevista hem evitat en tot moment limitar l'argumentació de l'estudiant.

3. L'adaptació a l'EEES a la UAB

La primera d'aquest recull l'hem dedicat a la documentació i concepció teòrica que les universitats catalanes tenen com a marc de referència per a la implementació de les Plans Pilot d'adaptació a l'EEES. Aquesta revisió bibliogràfica ens ha permès entendre l'enfocament que tenen les institucions implicades en aquest Procés.

A la segona part volem ubicar-nos en el context de la UAB, veient com s'implementa actualment el procés d'adaptació a l'EEES en aquesta universitat i aproximant-nos a l'experiència que en tenen els estudiants d'algunes titulacions.

Fins al curs 2006-2007 les titulacions de grau² que estan duent a terme el Pla Pilot són les següents:

2. Cal aclarir que a la UAB també hi ha titulacions de Postgrau en el Pla Pilot de Bolonya.



**Llicenciatures
Convocatòria curs 2004/05**

- Ciències Polítiques i de l'Administració
- Enginyeria Informàtica
- Física
- Geografia
- Humanitats
- Matemàtiques
- Pedagogia
- Publicitat i Relacions Públiques
- Sociologia
- Traducció i Interpretació
- Veterinària

**Diplomatures
Convocatòria curs 2005/06**

- Mestre Especialitat d'Educació Primària
- Mestre Especialitat d'Educació Infantil
- Turisme
- Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió
- Infermeria
- Logopèdia

4. L'avaluació de les competències

Com ja hem esmentat amb anterioritat, a més del contingut específic de cada titulació, s'avaluen les competències que desenvolupen els estudiants. Quan parlem de competències ens referim a un concepte que integra coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats que descriuen els resultats de l'aprenentatge d'un programa educatiu o que són demostrats pels estudiants una vegada han finalitzat els estudis corresponents (*Projecte Tuning Educational Structures in Europe* (2003), U. Deusto).

S'estableix una distinció entre les competències de tipus específic i transversal. Les específiques són aquelles que es vinculen directament al perfil de la titulació particular, mentre que les transversals (o genèriques) fan referència a tots els estudis sense ser exclusius d'una titulació determinada.

A continuació mostrem les competències que s'avaluen a cadascuna de les titulacions que formen part del nostre estudi segons la documentació d'adaptació a les Proves Pilot presentada per cada titulació.

4.1. Competències específiques per a Veterinària

El perfil de formació de la titulació de Veterinària vol aconseguir un professional capaç d'aplicar els coneixements a la pràctica, d'analitzar i sintetitzar, de resoldre problemes, d'aprendre, de prendre decisions, de treballar en equip, sempre des d'una base ètica.

A continuació es concreten les competències específiques que ha d'assolir un veterinari després del seu període de formació.



Un veterinari després del seu període formatiu ha de tenir coneixement suficient de: (directiva EEC 78/1027 de 18 de desembre de 1978)

Les ciències en què es fonamenten les activitats dels veterinaris.

L'estructura i les funcions dels animals sans, de la seva cria, reproducció i higiene general, la seva alimentació, incloent la tecnologia aplicada a la fabricació i conservació dels aliments que li són necessaris.

Les causes de la natura del desenvolupament, dels efectes, dels diagnòstics i del tractament de les malalties animals.

La medicina preventiva.

La higiene i tecnologia en l'obtenció, fabricació i posada en circulació d'aliments animals o d'origen animal per al consum humà.

Les disposicions legals, reglamentàries i administratives relatives a les matèries citades amb anterioritat.

L'experiència clínica i pràctica adquirida sota la supervisió adient.

La titulació de Veterinària és de caràcter generalista, fent possible que el graduat s'incorpori al mercat laboral amb gran polivalència. També compta amb tres perfils professionals: Medicina veterinària, Producció i sanitat animal, i Higiene, seguretat i tecnologia alimentària. Seguidament s'expliciten les competències que desenvolupa l'estudiant quan assoleix un d'aquests perfils:



Medicina veterinària

Diagnosticar, pronosticar, tractar i prevenir les malalties que afecten als animals (domèstics, exòtics, silvestres i salvatges).

Mantenir la salut, la cria i el benestar dels animals.

Producció i sanitat animal

Criar i mantenir la salut dels animals de producció.

Controlar, manejar, gestionar i assessorar tant a ramaders com a empreses dedicades a la producció d'aliments i a l'explotació de recursos terrestres, marins o fluvials d'origen animal.

Diagnosticar, tractar i prevenir les diferents malalties als animals de producció.

Realitzar l'estudi epidemiològic de les malalties animals i zoonosis.

Dissenyar polítiques sanitàries.

Analitzar el risc.

Identificar el bestiar.

Tipificar i comercialitzar productes d'origen animal.

Controlar l'impacte ambiental de les produccions animals.

Obtenir productes ramaders destinats al consum humà.

Elaborar aliments destinats al consum animal.

Conèixer les implicacions econòmiques de tots els processos esmentats.

Higiene, seguretat i tecnologia alimentària

Controlar la cadena de producció dels aliments.

Assessorar les empreses o establiments alimentaris.

Implantar bones pràctiques d'elaboració i manipulació d'aliments.

Posar en pràctica els programes d'autocontrol.

Formar el personal manipulador.

Controlar l'entrada de productes animals, hortofrútícoles o aliments elaborats procedents de tercers països.

4.2. Competències específiques per a Pedagogia

El següent llistat ens mostra quines són les competències específiques que ha d'assolir un pedagog una vegada ha finalitzat el seu període formatiu.



- Analitzar fenòmens educatius.
- Adaptar les accions educatives a contextos i situacions diversos.
- Interpretar les informacions de l'àmbit educatiu.
- Intervenir directament en processos educatius.
- Comunicar-se.
- Gestionar persones, grups i intergrups.
- Dissenyar accions educatives.
- Prendre decisions.
- Fer recerca i innovació educativa.
- Fer avaluació educativa.
- Gestionar i elaborar recursos.
- Fer assessorament educatiu.
- Orientar i acompanyar.

Encara que les competències mencionades són les més importants per aquesta titulació, hi ha algunes competències que adquireixen especial rellevància en funció de l'àmbit professional. A continuació us presentem un quadre que les especifica:



Orientador (personal, acadèmic, familiar i laboral)

Realitzar assessorament educatiu.

Realitzar orientació i acompanyament.

Dissenyador i assessor i avaluador (de processos d'ensenyament i aprenentatge, de recursos didàctics i tecnològics)

Realitzar avaluació educativa.

Gestionar, elaborar i usar recursos.

Realitzar assessorament educatiu.

Organització i gestió d'institucions educatives

Gestionar persones, grups i intergrups.

Gestionar, elaborar i usar recursos.

Prendre decisions.

Consultor i gestor de formació en organitzacions

Intervenir directament en processos educatius i formatius.

Dissenyar accions educatives.

4.3. Competències específiques per a Enginyeria Informàtica

El títol de Grau en Informàtica respon a un perfil professional genèric que conjuga els següents: Desenvolupament de software, Sistemes, i Gestió i explotació de tecnologies de la informació. Al quadre que es mostra a continuació s'exemplifiquen algunes de les competències desenvolupades per l'estudiant en funció del perfil triat.



Desenvolupament de software

- Participar i desenvolupar qualsevol de les activitats implicades en las fases del cicle de vida de productes software i d'aplicacions de dimensió mitjana.
- Dissenyar l'arquitectura i detallar las especificacions de funcionament dels productes de software, tot coneixent la naturalesa i les possibilitats que els diferents llenguatges de codificació li proporcionen.
- Ser capaç de realitzar la implementació de tot o part del producte software, de dissenyar els mètodes de verificació i validació per a l'acceptació del client, d'implantar-lo i de posar-lo en explotació.
- Saber realitzar els diferents tipus de manteniment dels productes de fabricació pròpia o d'altri.

Sistemes

- Estar capacitat per analitzar, dissenyar i implementar sistemes basats en computadors en general, utilitzant tècniques i mètodes que assegurin la seva eficàcia i eficiència.
- Ser capaç d'especificar, modelar, implantar, verificar, integrar, configurar, mantenir i avaluar el rendiment de sistemes informàtics així com dels seus components.
- Ser competent en el desenvolupament del software del sistema que possibilita una gestió eficaç dels recursos hardware del sistema informàtic.
- Conèixer tant les xarxes telemàtiques de qualsevol tecnologia i/o extensió, com els sistemes i procediments que proporcionen coordinació, seguretat i confidencialitat a tot el sistema.

Gestió i explotació de tecnologies de la informació

- Estar capacitat per analitzar, dissenyar i implementar sistemes basats en l'ús d'informació remota, utilitzant tècniques i mètodes que garanteixen la seguretat del sistema i la protecció de dades.
- Conèixer les tendències i tecnologies del sector TIC, participar en la planificació del negoci, l'anàlisi de necessitats i l'avaluació dels riscos comercials.
- Treballar amb les diferents àrees funcionals d'una organització, oferint assessorament i orientació sobre com facilitar les operacions de l'empresa fent un ús eficaç de les TIC.
- Ser capaç d'aportar solucions a l'especificació de sistemes informàtics dels clients amb els productes hardware/software disponibles, tot analitzant propostes de diferents proveïdors i cercant solucions cost/temps realistes.

5. Formes d'avaluació

En funció dels eixos que hem seguit de guia per a les entrevistes, encetarem l'apartat del "com s'avalua" a partir de la documentació de cadascuna de les titulacions estudiades. Per tal de recollir la informació fruit del procés avaluatiu trobem una gran diversitat d'instruments³. A continuació detallem les principals formes d'avaluació presents a cadascuna de les titulacions:

5.1. Formes d'avaluació a Veterinària

A continuació es mencionen alguns dels instruments emprats a la facultat de Veterinària per tal d'avaluar els coneixements i competències assolits pels estudiants.

3. Per a una definició més detallada dels principals instruments avaluatius a nivell general us podeu remetre al punt C, "Procediments alternatius" (pàg. 54) d'aquest mateix Recull.



- Informes de pràctiques.
- Informes de progrés de pràctiques.
- Problemes proposats pel professor.
- Entrega, exposició i defensa d'un treball realitzat (en grup o individualment).
- Treballs.
- Treballs d'autoaprenentatge.
- Projectes.
- Portafoli de l'alumnes.
- Memòries.
- Proves d'avaluació continuada eliminatòries.
- Defensa intergrup al.
- Observació de procés segons pauta.
- Autoavaluació (individual en grup).
- Prova final d'opció múltiple (tipus test).
- Prova final amb desenvolupament del coneixements proposats.
- Prova final de treball en grup oral.
- Prova final escrita.
- Prova final oral.
- Examen pràctic oral.
- Examen pràctic escrit.

5.2. Formes d'avaluació a Pedagogia

A les properes pàgines, hi detallem en forma de quadre alguns dels instruments utilitzats en el procés d'avaluació dins de la titulació de Pedagogia. La classificació dels instruments respon a l'enfocament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge assolit:

- Treball presencial: Activitats realitzades a l'aula sota la direcció del professor.
- Treball dirigit: Activitats realitzades fora de l'aula sota la direcció del professor. Per aquest tipus de treball s'ha creat la *franja* com un espai dins de l'horari acadèmic reservat per al procés d'aprenentatge dirigit dels estudiants. El seu objectiu és dotar-los d'un temps que els permeti dur a terme treballs individuals o cooperatius, tutories, estudi dirigit o autònom, etc.

Cal remarcar que el docent pot reservar puntualment aquesta franja per a desenvolupar activitats que requereixin temps més enllà de l'horari ordinari. A Pedagogia es va crear un grup de seguiment per a poder avaluar l'ús real de la franja, tant per part dels estudiants com dels docents, el tipus de treball dut a terme, etc.

- Treball autònom: Activitats realitzades per l'estudiant fora de l'aula.



Presencial

Anàlisi de casos.

Experiments.

Assistència i participació a les exposicions temàtiques de grup i amb convidats.

Assistència i participació a les classes teòriques.

Proves de preguntes teòriques (tipus test).

Preparació d'un tema i exposició pública a tota la classe.

Elaboració del portfoli.

Simulacions virtuals.

Elaboració d'un *weblog*.

Comentari a la *weblog* d'un company.

Dirigit

Exercicis orientats.

Anàlisis de casos orientats.

Participació en seminaris i grups de discussió.

Aportacions al fòrum virtual.

Comentaris de text.

Projecte de recerca.

Pràcticum: assistència i participació de les visites als centres.

Tutories presencials.

Tutories virtuals.

Seminaris en petits grups.

Autònom

Coavaluació d'un fòrum virtual.

Informe d'autoavaluació.

Tutories lliurades, grupals o presencials (participació).

Memòria del pràcticum: parts col•lectiva i individual.

Participació al fòrum.

Recerca d'informació d'ampliació de les assignatures.

Organització de material.

Estudi personal.

5.3. Formes d'avaluació a Enginyeria Informàtica

L'ETSE (Escola Tècnica Superior d'Enginyeria) pretén integrar el màxim de procediments avaluatius dins d'una avaluació continuada adaptada a les característiques pròpies de la informàtica.

A la següent taula s'especifiquen els diferents tipus i funció dels procediments avaluatius utilitzats.



Tipus	Funció	Procediment	Ponderació a la nota final
Autoavaluació individual	Formativa	Test automatitzat	0%
Valoració de l'actitud i participació de l'estudiant als seminaris	Formativa Diagnòstica	Actitud i participació de l'estudiant a classe. Valoració d'entre iguals	10-20%
Portfoli de treballs i la seva defensa	Sumativa	Defensa del treball	30-60%
Laboratoris	Sumativa	Avaluació dels resultats obtinguts al laboratori	30-60%
Prova d'avaluació	Sumativa	Examen tradicional	40-80%

6. L'anàlisi de les entrevistes

Per estudiar amb profunditat les entrevistes hem fet una anàlisi del contingut de les transcripcions, amb el programa Atlas.ti (V5.2)⁴. En aquesta anàlisi hem generat diferents codis, a partir dels quals hem classificat la informació. Aquests codis estan relacionats amb els diferents aspectes que s'han tractat a les entrevistes. Per tal de facilitar la organització de la informació recollida, l'hem agrupat en tres apartats diferents: la implementació dels Plans Pilot de Bolonya, el procés d'ensenyament-aprenentatge i el procés d'avaluació.

El primer bloc fa referència a tots aquells comentaris que parlen sobre la implementació de Bolonya: quin és el significat que els estudiants atribueixen a aquest procés, en quina mesura consideren que n'estan informats, quin és el seu paper en el procés d'adaptació a l'EEES i quina valoració en fan.

El segon apartat se centra en els canvis que comporta l'adaptació a l'EEES quant

4. Atlas.ti V5.2. Software for qualitative data analysis management and modelbuilding (Programari per a l'organització i construcció de models en l'anàlisi de dades qualitatives).

als rols que desenvolupen els estudiants, els professors i el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest apartat es parla de les noves formes de plantejar l'ensenyament, tant en la seva vessant teòrica com pràctica i de la rellevància i de l'impacte del treball dirigit o les tutories sobre l'estudiant. També s'aprofundeix en les relacions que s'estableixen entre el professor i l'estudiant, el paper actiu de l'estudiant en l'aprenentatge i en l'avaluació, entre altres aspectes.

Per últim, el bloc sobre el procés d'avaluació se centra en els diferents moments d'avaluació, i en els efectes que ha tingut la implementació de l'avaluació continuada. Veurem més específicament la valoració que els estudiants fan sobre la diversificació de les formes d'avaluació, els canvis en la freqüència i els criteris d'avaluació, i les conseqüències que això els comporta.

Al llarg de tota l'anàlisi anirem intercalant les citacions textuais dels entrevistats amb els nostres comentaris de les entrevistes. Aquests fragments s'han extret de les transcripcions literals de l'entrevista, per tant, hi trobarem expressions col·loquials, barbarismes o incorreccions que no s'han rectificat per tal de mantenir la fidelitat respecte les fonts d'informació.

Al final de cada citació, hi ha especificada la titulació i el curs de l'estudiant, un nom i el número d'entrevista. Els noms són ficticis per garantir l'anonimat dels entrevistats. De totes maneres, el nom ens serveix per a reconèixer un mateix entrevistat en les diferents citacions. Al cedé adjunt podem consultar les entrevistes senceres, classificades per número d'entrevista i amb el pseudònim de l'entrevistat.

6.1. La implementació dels Plans Pilot de Bolonya

A l'inici de les entrevistes realitzades preguntàvem "Què és per tu Bolonya?", amb la intenció de trencar el gel i explorar quins són els significats emergents al respecte. Ens hem trobat amb la particularitat de dos tipus de respostes, depenent de la implicació de l'estudiant en el Procés. Per una banda, tenim els estudiants que responien amb la informació que tenen sobre el Procés de Bolonya: resposta de caire més descriptiva. Aquests estudiants feien referència als aspectes objectius com ara els canvis en la metodologia docent (menys classes magistrals i més ensenyament pràctic), en la freqüència d'avaluació (avaluació continuada, menys exàmens finals), la importància del treball autònom i del treball dirigit, la diversificació de les formes d'avaluació (més treballs, menys exàmens), la priorització dels treballs en grup respecte a altres formes d'avaluació, els canvis en horaris i calendaris acadèmics, i l'arquitectura dels estudis en Grau- Postgrau- Doctorat.

 *És un nou pla d'estudi que s'ha implantat a les universitats d'Europa per tal d'anivellar els crèdits que tenim tots i per a què sigui molt més fàcil l'intercanvi entre unes universitats amb altres i llavors el que s'intenta és fer doncs, unes classes no tan, no tan teòriques per a dir-ho d'una manera en què el professor arribi, et deixi anar el rotllo i després marxi i tu t'ho estudiïs, si no, fes-ho en pla pràctic. O sigui que es té que discutir casos o treballar-t'ho més tu.*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

Per altra banda, tenim els estudiants que han respost des d'una perspectiva més subjectiva, és a dir, que han emès un judici de valor en la seva resposta, o bé han explicat què els implicava el fet d'estar cursant els estudis en un Pla Pilot.

Els aspectes positius que ressalten més en aquesta primera pregunta són l'augment de la implicació en l'estudi que comporta el treball continu. Aquest augment de la dedicació és vista amb bons ulls perquè reverteix en un major aprofitament de les assignatures. Per altra banda, l'avaluació continuada treu pes a l'examen final i això també es valora molt positivament. Finalment, l'últim punt a destacar és l'aprenentatge col·lectiu, mitjançant els treballs en grup, ja que comporta un enriquiment personal i acadèmic important.

Entre els aspectes negatius es destaquen els efectes que es deriven, paradoxalment, de l'avaluació continuada: l'augment del control en l'assistència a classe i la demanda de dedicació contínua, que acompanyada d'un augment del volum de feina acaba repercutint en una sensació d'estrès permanent al llarg del curs. És per això que trobem comentaris com els que segueixen:



Què em ve al cap [quan penso en Bolonya]? Estrès.

Estudiant de Pedagogia. 3r curs. [Maria, P5.]



No, és que Bolonya és això: els treballs, estrès... és molt agobio, que no tenim hores. Nosaltres, és que no tenim... perquè surts d'aquí pensant que has d'entregar, fer un examen... clar, són hores que... no les tens i... i a mi pues hi ha coses que jo què sé, m'agradaria tenir temps.

Estudiant de Veterinària. 3r.[Gemma, V9.]

En diverses entrevistes es relaciona l'avaluació continuada i el control d'assistència a classe amb la sensació de tornar a l'educació Secundària.



A veure més o menys el que jo sé és que... tot està més controlat, els alumnes han de passar llista per les classes han de fer un treball diari setmanal i... la carre-

ga lectiva augmenta considerablement amb respecte al que estàvem fent fins ara perquè tu ara arribaves a classe si volies i si no arribaves a classe i en feies, vale? Per a mi més o menys és lo que jo vaig entendre de Bolonya. No sé jo ho veig més o menys com un institut: tu vas a classe, prens apunt, el profe passa llista, vas fent problemes o el que et demanin i... i ja està; com a l'institut. No és com el que... com jo vaig començar a la universitat que era arribaves el profe feia classe marxava, el veies el examen, i ja està. No sé, ho han canviat força.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4rt. [Pau, I4.]

Més enllà de la primera pregunta, ara entrarem a analitzar els diferents aspectes relacionats amb l'aplicació del Pla de Bolonya. És important tenir en compte que el procés d'implementació dels Plans Pilot ha estat diferent a les tres facultats estudiades. A les titulacions de Veterinària i Pedagogia l'aplicació va començar el curs 2004-2005, fent canvis metodològics en algunes assignatures de primer. La generació que ha començat els estudis aquest curs ha vist com, paulatinament, han anat augmentant les assignatures amb la nova metodologia. A la titulació d'Enginyeria Informàtica s'ha començat a implementar el Pla Pilot de Bolonya des del curs 2004-2005. En aquest cas s'ha fet de manera simultània als diferents cursos, des de primer fins a quart. Els estudiants dels últims cursos, que són els que hem entrevistat, tenen un sistema mixt, en el qual cursen assignatures amb la metodologia tradicional i altres amb la metodologia de Bolonya.

Respecte a la implementació del Procés de Bolonya, molts estudiants perceben que els falta informació sobre el procés i quines implicacions té, a nivell teòric i pràctic. Tenint en compte la particularitat de la implementació a Enginyeria Informàtica, per exemple, alguns entrevistats consideren que afecta més els estudiants que ja cursaven la carrera amb la metodologia anterior que els de primer, que han començat de zero amb el nou Pla. Fins i tot en un dels casos es reivindica la necessitat de xerrades

obligatòries.



(...) Ens hauríem de... no ens han fet cap... bueno, almenys, crec que no ens han fet cap classe en el que expliquessin què és Bolonya. Sí que s'ha fet alguna xerrada a la facultat, però hauria de ser algo obligatori, de passar per totes aquestes classes i fotre el rotllo allà de què us passarà ara i què estem canviant, no? I que crec que en principi, igual que van dir que la ESO i lo altre, això també.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4rt. [Jordi, I8.

Aquesta manca d'informació plantejada es relaciona amb la percepció que els estudiants tenen sobre com s'ha dut a terme l'aplicació del Pla Pilot a les diferents titulacions estudiades. Sovint mencionen la coexistència de dos plans d'estudi diferents (Bolonya i tradicional), i la dificultat pràctica que això comporta, sobretot quant a la combinació del seguiment de l'avaluació continuada amb la preparació dels exàmens finals.

Generalment, els comentaris sobre la forma d'aplicació es relacionen amb el grau d'implicació que hi han tingut els estudiants. La implicació dels estudiants en les reunions informatives, les comissions o grups de participació en relació al Procés de Bolonya s'ha valorat com a molt positiva i necessària.



Ja partíem d'una base, és a dir, quan ens ho van exposar a primer, que seríem aquest pla pilot vam acudir molta gent a la reunió informativa perquè ens interessava, és el nostre futur, la nostra manera de fer la carrera, aleshores tots ens vam implicar molt i després tots estàvem a favor d'uns punts, en contra d'uns altres, però era impossible... a veterinària som molt com una família, és com un institut, tots ens coneixem, amb els més grans, els més petits, els professors. No som un número, som un nom. Ens coneixem tots moltíssim; ens vam implicar molt, parlant amb professors. El que no era normal era la manera, és a dir 150 alumnes mobilitzant-se. Així es va proposar certes persones que fessin una comissió com uns portaveus, sempre informant a la classe. Hi havia moments que

eren els professors que no estaven d'acord amb nosaltres, que sol passar, que som persones.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

El plantejament que es fa des de la Declaració de Bolonya es pot veure de diferents maneres. Alguns estudiants consideren que és un bon plantejament a nivell metodològic, però que la forma d'aplicar-lo no és la més adient. Sovint es fa referència a la manca de recursos, tant humans com materials. Per exemple, es comenta que el nombre d'estudiants per aula sobrepassa el que seria desitjable per a què el docent pugui tenir en compte totes les dimensions necessàries per a dur a terme l'avaluació (competències, actituds, coneixements i procediments), o bé que els espais no són adequats a la metodologia:



Que pues falta recursos, no? O sigui, que per exemple ens trobem que sí que estan habilitant moltes classes, per exemple la que estàvem l'any passat era de... la típica classe, no? Aquesta amb tots els bancs enganxats al terra, i la van canviar. I bueno, trobo que (...) tot el mòdul, no? A mica en mica ho van fent. Per exemple, aquest any nosaltres estem en una classe que no hi ha lloc per a tothom, no? Estem allà enganxats. Clar, hem decidit no canviar doncs perquè ens canviaven a un altre mòdul on les cadires eren enganxades, no? I clar, pel Procés de Bolonya no ho podem fer, no? Perquè si fan treballs en grup, pràctiques... les cadires s'han de moure, no? Llavors jo trobo això, no? A nivell mobiliari. Falta pues cadires, i classes... pues que estén bien, no?

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Helena, P1.]

Quant a l'aplicació, hi ha una crítica a la distància que hi ha entre el plantejament a nivell institucional i la realitat que viuen els estudiants. A la llicenciatura de Veterinària molts estudiants es queixen de la dificultat de seguir una avaluació continuada mentre la càrrega lectiva presencial ocupa l'horari de matí i de tarda.



Però clar tenint classes els matins i tardes i estant tot el dia aquí dintre, saps que demà tens un parcial però també tens un parcials que has d'anar a pràctiques, has d'anar a fer el treball que demà ho haves d'entregar. I que és un caos, sobretot a segon és un caos. Per a mi Bolonya ha sigut un caos.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Paula, V6.]

Aquests canvis que s'introdueixen es veuen amb certa expectativa i amb divergències. En alguns casos les expectatives són positives, ja que s'entén que s'està treballant per una millora del sistema educatiu. Un dels aspectes que els entrevistats valoren més positivament és l'augment del coneixement de tipus pràctic i la proximitat amb el professor: la personalització de l'ensenyament.



"Que sàpiga el teu nom, que t'hagi vist dos o tres cops i sap que t'estàs llegint un llibre... home és bo. Però clar, és diferent, clar, és un canvi molt gran, perquè jo quan li dic a les meves conegudes que he anat al despatx a parlar amb el professor sobre un llibre es queden "Què dius?"... Doncs no... no ho veuen normal..

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Andrea, P2.]

Els estudiants de les diferents titulacions expressen, de manera més o menys directa, la sensació de ser subjectes experimentals, conillots d'índies, pel que fa al nou model d'Educació Superior. Els estudiants veuen que se'ls està aplicant un model d'avaluació diferent de l'avaluació tradicional, i que s'estan provant noves fórmules amb la seva generació. També són conscients que després d'haver cursat una assignatura, al següent curs solen introduir-se canvis i millores fruit de l'experiència realitzada. Cal remarcar que la sensació que l'aplicació de l'EEES millora amb el temps es menciona en nombroses entrevistes, sobretot a partir de la participació dels estudiants i d'aclariments per part de tots els agents implicats en el Procés.



Jo veig que els canvis estan bé, però que a la pràctica... no s'acaben de dur a

terme tal i com s'haurien de fer, no? Que per part dels profes, igual els hi costa una mica de... de... això. Però crec que ara a tercer... mmm... ho estan fent com una mica millor. A primer, a segon, estaves com una mica verd, i ara igual estan millorant una mica, alguns profes sempre, alguns profes i en algunes àrees, no tots.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Júlia, P7.]

Pel que fa als canvis que s'introdueixen en l'avaluació, alguns estudiants perceben que la idea que el professor té sobre Bolonya és el més determinant a l'hora de concretar els criteris d'avaluació, fins i tot més que els marcs referencials. En aquest sentit, en molts dels casos s'afirma que la implementació de Bolonya "depèn del professor".

 *Es cada uno, como interpreta Bolonia. Es decir, Bolonia es en un principio lo que ellos más o menos te dicen. Y después es cómo lo interpreta el profesor, cada profesor interpreta Bolonia como más se ajuste no sé... como más crea conveniente.*

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Pere, I1.]

Els criteris que s'empren per a l'avaluació, és a dir, els percentatges que es donen a cadascuna de les proves avaluatives (treballs, exposicions orals, exàmens parcials i/o finals, etc.) són l'aspecte més polèmic segons els estudiants. A través del programa s'estableix un pacte explícit entre el professor i els estudiants: els objectius de l'assignatura, la metodologia i l'avaluació. Alguns estudiants expressen que, depenent del professor, el programa és més o menys coherent en les diferents parts que planteja.

 *Depèn moltíssim de la persona que ha fet aquest programa. Moltíssim. Perquè hi ha gent que fa el programa com un mero paper burocràtic perquè l'han de fer*

perquè l'han d'entregar a coordinació, i el fan i t'omplen d'objectius, no? I no hi ha una relació. Però hi ha altres que sí, que s'ho curren molt, aquest primer dia, que no sé què, no? Clar, a nivell global podries dir bueno, o no, realment no hi ha una coherència, però sap greu perquè sí que hi ha gent que creu en aquest procés i ho està fent.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Noèlia, P3.]

En la majoria dels casos se segueixen els criteris d'avaluació que apareixen al programa, tal i com es presenta a principis de curs. En altres casos el programa és subjecte a modificacions, ja sigui per la participació dels estudiants o per canvis que introdueixi el professor al llarg del curs. Quan el programa es modifica fruit de les intervencions dels estudiants augmenta la sensació que són agents en aquest procés avaluatiu. En cas que sigui el professor el que canviï els criteris d'avaluació al llarg del curs, sol desembocar en situacions problemàtiques des de la perspectiva de l'estudiant. Més endavant entrarem en detall sobre aquest tema, quan parlem de la participació estudiantil en l'EEES.

En general existeix una consciència de canvi, i com en tot canvi, hi ha una tendència a comparar el model anterior amb el model que s'està implementant. En aquesta comparació es ressalten més les conseqüències negatives dels canvis, i molt sovint en termes de greuge comparatiu.



Y bueno, es un cambio más pero parece ser que no se hace del todo equitativamente o justamente. Parece ser que, vamos, por mi experiencia, la carga que... a pesar de ser un cambio importante, la carga es brutal en comparación con como se estaba haciendo hasta ahora. Pero bueno, todo tiene sus cosas buenas y malas, no sé. Son líneas generales.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t-5è. [Andreu, I6.]

Una de les queixes més freqüents en aquest sentit versa sobre l'augment del volum de feina, en comparació amb el pla anterior.

En els estudiants que han iniciat els estudis amb la via tradicional i han començat l'adaptació a l'EEES en cursos avançats incrementa aquesta sensació del greuge comparatiu pel volum de feina. També és cert que alhora valoren positivament la incidència que això té sobre el seu aprenentatge.



Aviam, Bolonya per mi és un canvi en el sistema universitari, bueno, no sé si dir-ho així o no, però almenys, en la manera d'enfocar els estudis, almenys en quant a la meva carrera, en el que ens fan treballar molt més del que treballàvem abans; bueno, s'ha de canviar tota la manera de treballar que teníem: és a dir, abans era anar a classe, prendre apunts, fer alguna pràctica a la setmana, i casi casi despreocupar-se fins a un mes abans dels exàmens. I ara és un "sin vivir" casi, no? No sé si és perquè ja estic en un curs avançat de la carrera, però crec que les dues coses influeixen, el sistema de Bolonya i el curs en el que estic, que ara és entregues setmanals de tot, passar-me de 9 a 9, o sigui, de 9 del matí a 9 de la nit a la facultat, molts cops havent de dinar aquí, o una hora per dinar a casa i tornar ràpid, però sempre tens feines amb un grup, amb un altre... és no parar.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4rt. [Jordi, I8.]

Per altra banda, els estudiants que han començat els estudis universitaris amb el Pla Pilot tenen un xoc entre la seva idea del que significava estudiar a la universitat i el que finalment s'han trobat. Aquesta visió enllaça també amb l'opinió d'alguns estudiants que expressen la semblança que troben entre el plantejament de l'ensenyament a l'institut i el que s'han trobat finalment a la universitat, com hem vist anteriorment.



La imatge d'una universitat és tu arribes, et donen les classes, vas si vols o no. Al final del semestre tens uns exàmens, tens la teva assignatura i si vols pues estudies un o un altre i vas a l'examen o no. I el pla que estem ara ni de conya s'adapta a la imatge aquesta.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

El crèdit europeu (ECTS), que es basa en les hores de dedicació de l'estudiant (treball presencial, treball dirigit, treball autònom), introdueix un canvi importantíssim respecte el crèdit tradicional: el còmput de les hores de treball autònom de l'estudiant. Aquesta mesura de la dedicació de l'estudiant provoca una sèrie de conseqüències en la percepció que l'estudiant té sobre les hores dedicades a la universitat fora de l'horari lectiu. En el pla anterior es podia dir "Tinc molta feina" o "He estudiat molt per a aquesta assignatura", però no era freqüent escoltar comentaris fent referència a "M'he passat de les hores d'estudi" o bé "He estat fent hores extres". Aquest punt l'analizarem amb més detall en l'apartat sobre el procés d'avaluació.

Des dels moviments socials dins de l'àmbit universitari s'ha criticat força l'aspecte polític i econòmic que es planteja al Procés de Bolonya. Els estudiants entrevistats en parlen relativament poc. En alguna entrevista es fa esment sobre el no-acord quant als termes econòmics de la Declaració de Bolonya, però sense entrar en gaire detalls. El que sí que trobem de manera reiterada, en format de queixa, i en alguns casos articulat en termes polítics, és la dificultat de compatibilitzar estudis i feina.



(...) si intentes treure la carrera i treballar no, no és possible. Sobretot en... bueno, almenys en cursos més avançats és impossible. Et demanen molts treballs a la setmana que bueno, a mi és lo que m'agrada i... Però no, no és possible si és una persona, jo l'entenc: jo no haig de treballar necessàriament però si una persona ha de treballar... o sigui, si a mi em costa molt, i jo tinc l'horari complet! O sigui, això és una dificultat que he trobat.

Estudiant Enginyeria Informàtica. 4rt. [Oriol, I3.]

Això comporta en molts casos un esforç (econòmic) major per a la família, i repercuteix en la sensació de càrrega que té l'estudiant. Hem volgut recuperar la següent cita, on l'estudiant expressa clarament la possibilitat que té d'estudiar a la universitat

gràcies a l'esforç econòmic del seu entorn familiar:



Tinc la sort que malgrat no tenir un estatus socioeconòmic ni molt menys alt, ni molt menys, doncs mira, han apostat perquè pugui estudiar i tingui una dedicació total a l'estudi, no? M'ho trec dels estius o m'ho trec de Nadal i... compenso, no? Però puc tenir una dedicació total. I això ho haig d'agrair molt i clar, hi ha un altre tipus de situacions que això no s'ho poden permetre. I t'adones que tenen el mateix dret que tu de fer el que estàs fent. I clar, és això, no?

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Noèlia, P3.]

Hi ha estudiants que han explicat que tenen una sensació d'incertesa davant del Procés de Bolonya, o bé que el senten com un procés allunyat de l'estudiant.



Bueno, és un concepte [Bolonya] que encara no tenim massa clar, saber que afecta al número de cursos i què sé...(…) Llavors, pues... en teoria el que tenim és això, no... no sabem res, sabem que d'aquí a dos o tres anys s'acabaran les carreres com la nostra i no sabem què serà del nostre futur.

Estudiant d'Enginyeria informàtica. 4t. [Albert, I2.]

La incertesa percebuda per part dels estudiants ve marcada, de manera molt clara, per la sensació de manca d'informació respecte el procés d'adaptació a l'EEES. Els estudiants tenen la percepció que Bolonya és un concepte abstracte, difícil d'entendre i difícil d'explicar. Consideren que la majoria d'agents implicats no arriben a acords en l'aplicació pràctica dels canvis plantejats per el procés d'adaptació a l'EEES.



És que és com un... com un concepte abstracte lo de Bolonya. És que no ens diuen ben bé si això que fem és el pla de Bolonya o directament l'assignatura té un funcionament així.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 3r. [Jordi, I8.]



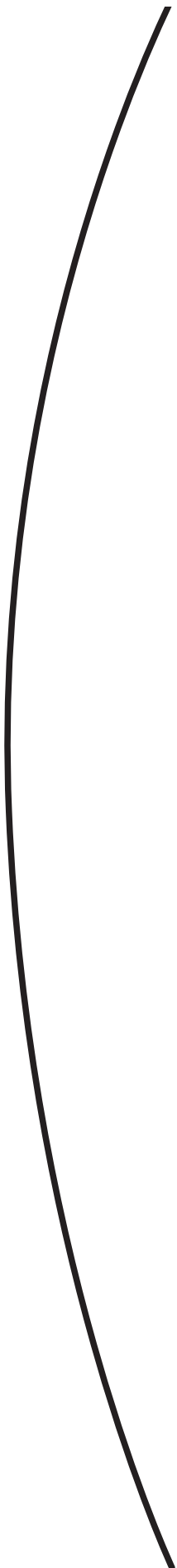
En resum, els estudiants entrevistats són conscients del canvi que està experimentant la institució. Com és habitual en els moments de canvi, hi ha una tendència a comparar models.

- Els entrevistats consideren que el Procés de Bolonya és un concepte abstracte, poc precís i allunyat de la seva realitat. Se senten desinformat i afirmen que no tenen clar en què consisteix l'adaptació a l'EEES ni les seves implicacions teòriques o pràctiques. Aquesta situació els genera una sensació d'incertesa envers el seu futur.
- La forma d'implementació dels Plans Pilot fa que els estudiants se sentin com a conillots d'índies del Procés de Bolonya, tot i que són conscients que la seva experiència contribuirà a futures millores dins de l'EEES.
- Quan es pregunta als estudiants sobre el significat de la Convergència Europea, acostumen a associar-lo a canvis tant en la metodologia docent com en l'avaluació, sobretot fent referència a la continuada. Aquest nou plantejament avaluatiu provoca diversos efectes, que es viuen positivament o negativament.
- Les conseqüències positives que perceben els entrevistats són una major implicació en el seu procés d'aprenentatge; un enriquiment acadèmic gràcies a l'augment del treball grupal, i millores en l'aprenentatge. Per altra banda, hi ha un augment del volum de feina i control de l'estudiant per part del professor, que s'interpreta com un retorn a l'escolarització. A més a més, comporta dificultats per a què els estudiants compaginin la seva vida acadèmica amb el món laboral. Tots aquests factors provoquen la sensació d'estrès que tenen la majoria dels entrevistats.
- Pel que fa a l'aplicació de l'EEES, els estudiants coincideixen que parteix d'un bon plantejament teòric però que presenta mancances importants en la seva aplicació, entre elles una falta de formació específica, recursos materials i humans. Paral·lelament, alguns estudiants consideren que la implementació del Procés de Bolonya no s'adequa a la seva realitat.

Finalment, la majoria dels entrevistats coincideixen que la participació estudiantil és molt positiva i necessària en aquest moment d'implementació. Tot i així el grau d'implicació en els diferents centres és variable, des de la posada en comú de conflictes a l'aula fins a la creació de comissions d'estudiants per canalitzar dubtes o queixes.

Fins aquí hem realitzat un recorregut per sobre dels continguts més rellevants que han sorgit a les entrevistes, vinculats a l'implementació dels Plans Pilot. Molts

d'aquests continguts s'aprofundiran en els propers apartats. Els talls realitzats són una necessitat d'articular el discurs i poder comunicar de forma més adient, al nostre parer, l'anàlisi de les entrevistes.



Procés d'ensenyament-aprenentatge

7. Procés d'ensenyament-aprenentatge

En aquest apartat ens centrarem en el rol de l'estudiant i del professor en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aprofundirem en les noves formes de plantejar l'ensenyament, el treball dirigit o les tutories. Veurem la percepció que tenen els estudiants de les competències, el perfil professional i la coherència amb el món laboral en el context de la seva titulació. També analitzarem les relacions entre professorat i estudiants, i els canvis en el rol de l'estudiant en l'aprenentatge. En aquest últim punt veurem l'augment de la implicació de l'estudiant en el procés d'ensenyament-aprenentatge i en l'avaluació, a través de l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals.

L'adaptació a l'EEES ha comportat una sèrie de canvis en el procés d'ensenyament-aprenentatge. En un primer moment ens centrarem en el plantejament de la planificació de l'ensenyament que es fa des de la universitat, i el paper que hi té el professor. La relació entre el professor i l'estudiant ens servirà com a punt d'unió entre l'ensenyament i l'aprenentatge, al qual dedicarem l'última part d'aquest apartat. Som

conscients que aquest procés s'ha d'entendre com una unitat, però a l'hora d'explicar el contingut de les entrevistes ens serà d'utilitat, per qüestions metodològiques, separar l'ensenyament de l'aprenentatge.

Els canvis introduïts en l'àmbit de l'ensenyament han tingut efectes sobre els estudiants, que han vist com les classes magistrals s'han anat substituint per altres formats. El crèdit europeu (ECTS) implica la divisió del treball que l'estudiant dedica a l'estudi, el que s'ha anomenat treball presencial (assistència a classe), treball autònom (temps que l'estudiant dedica a l'estudi fora de les hores de classe) i treball dirigit o tutories. Aquest últim fa referència al treball que l'estudiant fa conjuntament amb el professor, amb una relació més personalitzada. La interacció estudiant/professor es pot donar a l'aula, en grups reduïts, o bé en format de tutories al despatx del professor. Amb el Procés de Bolonya es dóna molta importància al treball dirigit, i potser per això és un dels temes sobre els qual s'ha parlat més a les entrevistes. Al llarg d'aquest bloc entrarem a analitzar en detall els diferents aspectes relacionats amb el treball dirigit.

Un altre aspecte nou ha estat l'augment de l'ensenyament de tipus pràctic i la seva introducció en l'avaluació dels aprenentatges, vinculat a les competències tant específiques com transversals. Si bé és cert que les competències s'han definit àmpliament i detallades de cada titulació, resulta interessant veure la percepció de les competències des de la perspectiva dels estudiants i la relació amb la futura inserció laboral.

La relació entre els professors i els estudiants està canviant per la necessitat

d'aproximació que comporta l'avaluació continuada, l'avaluació de tipus pràctic i l'augment del treball tutoritzat. Uns dels temes més recurrents a les entrevistes són els canvis en el rol de l'estudiant en el procés d'ensenyament-aprenentatge, vinculat a l'augment de la participació a classe, la necessitat d'implicació de l'estudiant fora de l'aula (recerca, treballs en grup, etc.), la consideració de l'estudiant com a agent avaluatiu (autoavaluació i avaluació entre iguals) i, finalment, la participació estudiantil en la implementació del Procés de Bolonya.

7.1. Treball dirigit/ tutories

Les tutories s'haurien de convertir en una eina imprescindible dins del marc teòric implementat per l'EEES, ja que assumeixen un rol fonamental per optimitzar l'aprenentatge dels estudiants. Tal i com s'explicita al quadre "Tipologies de les tutories a la universitat" —vegeu la pàgina 67—, trobem diferents formats d'aquesta pràctica.

Gràcies a l'anàlisi de les entrevistes, podem constatar que els estudiants són conscients de l'existència d'aquests múltiples formats, tot i que no tenen clar què vol dir tutoria. D'entrada, pensen en les tutories de tipus acadèmic: les que fa el docent a hores convingudes al seu despatx; encara que també consideren, en menor mesura, les dutes a terme a classe de forma col·lectiva amb el docent i, en el cas dels estudiants de primer de Veterinària, les que fan amb el tutor que se'ls assigna a l'inici del curs.

Els estudiants afirmen que generalment no utilitzen les tutories acadèmiques. Ho justifiquen, en primer lloc, per la manca de temps dels estudiants, tal i com argumenta aquesta estudiant de Pedagogia:

 Bueno, va com... lo típic, no? Te les donen perquè vagis a preguntar dubtes... el que passa és que sempre diuen que es fa poc ús, no? Perquè no hi ha temps, no? Llavors, clar, diríem que totes les tutories estan obligats els professors, no t'ho sé dir segur, a posar-la en horaris de franja. És a dir, perquè tots els alumnes puguin anar i que no s'hagin de saltar cap classe com a vegades havíem de fer. Després els professors els posen a les franges. Què passa, que si aquella franja la tens ocupada, no pots anar a la tutoria amb el professor. Et vas saltant setmanes, setmanes, setmanes. Què passa? Que hi ha treballs que has d'anar a les tutories per fer el seguiment del treball, no? Perquè et diguin si vas bé, o... què pots canviar o què no, perquè no arribi el dia final i diguin "És que el treball està pèssim". Però

clar, et van acumulant treball en aquestes franges i mai pots anar, no? No són obligatòries, però són recomanables, i jo crec que al cap i a la fi sempre acaben contant quants cops has anat a tutoria, i perquè més o menys és lo típic de que dius "Tu cara me suena".

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Clara, P16.]

En segon lloc, els estudiants afirmen que no utilitzen les tutories ja que tendeixen a resoldre de forma autònoma els seus dubtes acadèmics.

 *Sí, és a dir, saps que hi són i ja les utilitzes quan veus que amb el llibre no t'enteres, però intentes fer-ho tu sol. Perquè realment és una mica que ens estan ensenyant, no, a espavilar-te tu; perquè et treuen hores de classe, perquè tu t'espavilis.*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

Finalment diuen que no les utilitzen perquè prefereixen preguntar a altres companys de carrera. Dins d'aquest context apareix la figura de l'estudiant assessor —PAE⁵—, com a suport per a la resolució de dubtes generals sobre les assignatures.

 *Perquè si necessites la informació sobre una assignatura ja aniràs al professor d'aquella assignatura. Si necessites informació general suposo que primer preguntaràs al teu assessor que és alumne que no a un profe. Però que sí que està bé quan es necessita.*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Gemma, V9.]

5. Programa d'Assessors d'Estudiants

Tot i que no s'utilitzin gaire les tutories acadèmiques, alguns entrevistats acostumen a fer-ne ús exclusivament per a resoldre dubtes concrets d'alguna assignatura.



Perquè no les trobo necessàries, per mi, eh, per mi. Hi ha molta gent que sí que les utilitza, i hi ha molts companys, una mica pesats a vegades, que sempre estan parlant amb els profes i tal, jo per la meva forma de ser no sóc fer cap tutoria amb el profe, només si tinc algun dubte així molt puntual que no me'l sàpiga solucionar ningú ni res d'això, però si no, no hi solo anar. No solo utilitzar les tutories.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Eduard, V2.]

D'altra banda, pot ser que l'interès per les tutories vagi augmentant en el transcurs de la carrera. Aquest és el cas d'aquesta estudiant de Pedagogia:



A principi de curs no se solen utilitzar gaire, al menos jo, perquè encara no... no saps què has de fer, no... saps? Però després, mentre... per exemple, ara ja es comencen a utilitzar més, perquè ja estàs començant... primer et donen tots els treballs, no? T'agobies, i dius: ostres. I, mentre et vas centrant en tots, llavors vas dient: bueno, en aquest li he de preguntar tal, en aquest li he de demanar aquest llibre i... que et costa, no, centrar-te? I llavors, pues vas i ja li demanes.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Júlia, P7.]

Encara que és comú utilitzar aquest tipus de tutories, un dels aspectes més ben valorats és la disponibilitat del professor a l'hora d'atendre els estudiants. Molts docents reben els estudiants fora dels horaris de despatx destinats a tutories, sobretot mitjançant el correu electrònic. Tanmateix, trobem comentaris puntuals d'estudiants que matisen que aquesta disponibilitat a vegades depèn del professor: comenten que quan han anat a hores de despatx a resoldre dubtes el professor no hi era per a assessorar-los.



Bé, quan vulguis que el truquis o quan vulguis un e-mail que sempre estarà allà, o sigui bé. I els professor igual, et donen l'e-mail i els horaris que pots anar-hi, hi ha molts que encara que vagis fora d'horaris també t'atenen.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Paula, V6.]

També apareixen les tutories dutes a terme a l'aula en hores fixades i col·lectivament. Encara que no és una pràctica obligatòria, compta amb més participació dels estudiants que les tutories acadèmiques.



Però va haver-hi una assignatura que fèiem problemes i sí que veníem a una aula quan no sabíem fer els problemes, o sigui teníem un examen de problemes, i la setmana abans hi havia una tutoria que podia anar qui volgués. T'havies d'apuntar i eren dimarts i dijous o sigui que anava bastant bé. I t'apuntaves i t'explicaven doncs com es podia solucionar, no et deien la resposta perquè clar ho havies de fer tu, però t'ajudaven a pensar-ho no sé què... hi vaig anar a dues i va estar bé o sigui va ser... la gent no va participar gaire, però va participar més que les tutories aquestes que et diuen has d'anar a la meua aula i prou.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Meritxell, V5.]

Un altre tipus de tutoria és la que hi ha a la titulació de Veterinària, on els estudiants de primer curs disposen d'un professor que els tutoritza. Aquest recurs no és utilitzat amb regularitat i el contacte entre l'estudiant i el professor tutor se sol reduir a la primera visita obligatòria.

El treball dirigit ha fomentat l'ús de les tutories en els estudiants. Per treball dirigit entenem totes aquelles activitats dutes a terme pels estudiants sota la supervisió del docent. Aquestes tutories, fruit del seguiment d'aquest tipus d'activitats, es valoren molt positivament.



Sí, és més freqüent perquè cada setmana, encara que no tinguis l'entrega del projecte, has d'ensenyar l'estat en el que tens el projecte. I no pot estar una setmana en un estat i la setmana següent amb el mateix estat. Cada setmana, vulguis o no, has d'intentar tenir algun resultat i anar fent. En altres casos, entrega de problemes, com ja t'he dit.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Jordi, I8.]

Aquest augment a la freqüència de tutories enriqueix l'aprenentatge dels estudiants. El docent es converteix en el guia a seguir per dur a terme els projectes, afavorint la implicació de l'estudiant en el seu aprenentatge. Dins d'aquesta dinàmica, l'estudiant adquireix els seus aprenentatges pràctics alhora que desenvolupa la capacitat crítica.



Ho veig molt útil. Perquè les primeres coses que vaig fer, les vam fer en grup i les vam deixar per al final, i bueno, si hi havia dubtes els hi fèiem nosaltres mateixes i ja està. No demanàvem dubtes, perquè pensàvem "Què dirà el profe? Pensarà que no sabem, fer-hi". A segon va haver-hi un treball, que havíem d'anar-hi cada setmana a demanar al profe. I clar, tu anaves amb un plantejament molt segur, arribes allà i et diuen "No". Això, hauries de tenir en compte aquesta font, aquesta altra, hauries de desviar-te, podries haver dit això. I era molt enriquidor, perquè jo vaig aprendre molt més així, perquè clar, et feia... trencar esquemes. Tu tenies unes idees, i ell te la desfeia però per a bé. Perquè veies que aquell treball enca-minava cap una altra banda que era millor,

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Andrea, P2.]

El *Marc Europeu* preveu fer extensiu l'ús de tot tipus de tutories als estudiants. Per tant, vol fugir de l'ús esporàdic limitat a resoldre dubtes acadèmics puntuals. Amb el treball dirigit, segons els entrevistats, les tutories es converteixen en una eina útil que els avalua i assessora en el seu aprenentatge.



Pels treballs dirigits i les tutories. Jo crec que utilitzen les tutories com per a veure la implicació de la gent, no? Perquè més o menys te les fan com, no obli-

gatòries, però diuen allò típic, no? "Seria important que anéssiu a les tutories", no? Llavors... O que més o menys en alguna classe et passen una llista, no? I que et controlen l'assistència, no ho sé, coses així, no? O jo crec que ben bé ens deixen també a mans dels alumnes, no? Lo típic que fas un treball i mai ve una companya, no? I és una decisió teva si la poses o no, el nom en aquell treball. Jo crec que això també et serveix per a madurar, en aquest aspecte.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Helena, P1.]

La relació entre el professor i l'estudiant és un dels punts més importants per a dur a terme les tutories, siguin del tipus que siguin. A la titulació de Veterinària es fa una valoració positiva de la relació de proximitat entre el professorat i els estudiants. A les entrevistes es comenta que els professors tenen molt bona disposició envers el contacte personalitzat. Fan èmfasi en la importància del que implica aquesta relació, com per exemple, que se'ls conegui pel seu nom i la flexibilitat a l'hora d'establir un contacte.

 *Clar, més personalitzada; això s'ha notat perquè abans els profes no se'n recordaven dels noms dels alumnes, i ara per exemple la majoria dels profes, o molts profes saben el teu nom, o la majoria del grupet que porten, i en aquest sentit es nota, que hi ha més participació i més... és més personalitzat.*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Eduard, V2.]

En una de les entrevistes es fa un comentari sobre el límit que imposa algun professor en aquesta relació amb l'estudiant:

 *Clar hi ha gent que no treballa aquí i que ha d'anar a Ciències i clar no estan aquí. I et diuen que per favor que enviïs un correu abans de quedar, que o van molt agobiats o "no sólo somos profes que también hacemos investigación y que no podem estar sempre per vosaltres".*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

A la titulació de Pedagogia hi ha una part de les estudiants que valoren també positivament la proximitat amb el professorat i la influència que aquest tipus de relació té sobre l'aprenentatge, el tipus de seguiment que es fa no només des dels espais de tutories, sinó també en el contacte informal al passadís. Per altra banda, també es valora molt la personalització en el procés d'ensenyament-aprenentatge: el fet que el professor conegui els estudiants i que siguin considerats individualment.

En alguna ocasió es posa en dubte el paper del professor en les tutories, és a dir, la capacitat d'adaptar-se als canvis o el seu paper de guia.



La... allò d'entendre el professor com, no només com un mero transmissor de coneixements sinó com una guia fa que hi ha professors que no estan capacitats per fer això, i clar, entenen que tu has de saber, si hi ha 40.000 teories quina és la més actual, i hi ha vegades que no tens ni idea, i clar, eliminar tot aquest procés de guia perquè no el saben fer, fa que estiguis súper perduda. Vas a la biblioteca per apuntar la definició de currículum i pots agafar una cosa que està súper desfasat, i clar, no tens ningú tipus de base, i clar, malament, perquè hi ha moltes assignatures que... molts profes que no, que no saben assumir el seu rol, que transformen sense... transformen en forma però no en contingut, i... i anem malament.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Noèlia, P3.]

A les entrevistes realitzades a la titulació d'Enginyeria Informàtica sembla que els estudiants no expliquen gaire sobre la relació amb el professorat. Quan se'n parla, es critica sobretot el paper del professor i la manca de disponibilitat d'aquest.



Generalmente hay muy pocas veces lo que es la retroalimentación con el profesor propiamente. Tú vas haciendo durante el semestre el trabajo, pero... pero el profesor no va a realizar... dice "Mira, aquí hay un error de concepto"... Puedes estar escribiendo algo y te puedes estar equivocando, sobre lo que crees, en las páginas. Y en principio sobre eso no hay mucho... Bueno, que tampoco lo había

antes. Lo que se dice: dejar de hacer clases magistrales para hacer una especie de enseñanza más personalizada, que en principio es lo que yo entendía que es Bolonia, debería haber más retroalimentación con el profesor. Incluso con los problemas es igual. Vas a dar clase, te pueden explicar cada uno los problemas, pero los tienes que corregir tú. Se están sacando el trabajo ellos para dártelo a ti, ¿Entiendes?

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t-5è. [Ferran, I9.]

En una de les entrevistes, es destaca el caràcter jeràrquic de la relació entre els professors i els estudiants, pel que fa a les formes d'avaluació.



Y estas cosas que dices que siempre hay algo que no se cumple: ¿Qué papel tiene la clase en general para...? O sea, suponed que hay cosas que no se cumplen: ¿Cómo reaccionan los estudiantes en general? ¿Qué papel tienen ahí?

Bueno, realmente lo que dice el profe va a misa. Te puedes quejar lo que quieras, pero si el profesor dice que se tiene que hacer esto, se tiene que hacer esto, y ya está. Porque es así. No tenemos opción. Le podemos comentar. Si el profesor lo ve bien, cambiará lo que tenga que cambiar. Pero en principio lo que diga el profesor... ¡Como en todos lados!

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Ernest, I7.]

7.2. Les competències, el perfil professional i la coherència de la carrera amb el món laboral

L'avaluació de qualitat plantejada al Procés de Bolonya indica que s'han de valorar tant els aprenentatges acadèmics dels estudiants com l'adquisició de les competències pertinents, ja que aquestes definiran els futurs perfils laborals dels estudiants. El constructe *competència* engloba els coneixements, habilitats i actituds que assoleix l'estudiant. Aquestes competències poden ser específiques de cada titulació o transversals.

Tot i que el primer dia de classe els professors acostumen a presentar les competències que han d'assolir els estudiants a les assignatures, els entrevistats consideren que el seu desenvolupament i la seva avaluació no es duen a terme al llarg del curs, en part perquè és responsabilitat del mateix estudiant assolir-les.

L'estudiant considera que el professor demana l'assoliment de competències sense oferir-li suficients recursos per a poder desenvolupar-les. Per tant, viu aquest aprenentatge autònom com una situació que ha de resoldre en solitud si vol superar l'assignatura.



Clar, a veure, aquesta és la seva intenció, la seva intenció és aquesta. Però des del meu parer, a veure, no tot és "Busca't la vida", un mínim contingut, un mínim enfocament, de dir "Tractarem això, i aquestes són les bases", i simplement també com a alumne més o menys un es pot saltar la informació, però el fet de no tenir ni idea del que has de fer.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Míriam, P8.]

Molts dels entrevistats troben insuficients els comentaris sobre l'avaluació de les seves competències. Conseqüentment no acostumen a reflexionar sobre l'adquisició de les seves habilitats. Aquesta falta de comunicació amb el professor fa que sentin que no poden demostrar els recursos que han hagut de mobilitzar per tal de superar les assignatures.



Decían "vamos a evaluar cómo te relacionas con tus amigos", a la hora de la verdad no. A la hora de la verdad, lo que contaba era lo que tú habías hecho, si el programa funcionaba perfecto. Si no funcionaba la has cagado, no funciona estás suspendido. Decir, "oye yo me estado matando, he estado toda la semana trabajando como un bestia..." a mí me salía humo de la cabeza, pero no me ha llegado a salir, oye. Y los otros compañeros estaban a la bartola ¿Eso cómo lo demuestras? No se puede demostrar. Sólo puedes decir, oye... el profesor, a veces me ha pasado que... tú vas con varias personas y ves cómo las personas te dejan solo y tú tienes que acarrear el trabajo. Y eso no se evaluaba, a esas mismas personas les ponía la misma nota que tú.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Pere, I1.]

Aquestes crítiques respecte de la qualitat avaluativa troben justificació en una manca de professorat en relació a l'excessiu nombre d'estudiants per assignatura, tal i com expressa el següent estudiant d'Enginyeria Informàtica:



No, perquè a més la majoria dels profes són els mateixos que ja estaven i no hi ha més profes o sigui fan un reforma que no posen els mitjans i això teòricament el tracte individual de l'alumne la seva evolució i tot això però clar si són 300 a classe bueno. Durant el curs hi ha 4 profes iguals, és impossible o sigui jo els entenc els profes no poden fer uns seguiment personal de l'alumne perquè tenen tants alumnes que és impossible. Suposo que no sé és culpar a la administració a la que posa els diners, no sé.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t. [Oriol, I3.]

Malgrat aquesta percepció, els entrevistats són conscients de la importància de les

competències a les seves titulacions, sobretot les de tipus transversal. Distingim vuit competències transversals: parlar en públic, fer recerca bibliogràfica, dominar l'anglès, comprendre, sintetitzar, redactar, innovar i treballar en grup (intradisciplinari o interdisciplinari).

La capacitat de parlar en públic és una competència que en quasi totes les titulacions es considera útil i connectada amb el futur professional. Tot i que molts estudiants expliquen que pateixen cert nerviosisme en les exposicions públiques, coincideixen a afirmar que la pràctica repetida els ajuda a desenvolupar les seves capacitats comunicatives.



Perquè és la impressió que em donen quan em demanen un treball d'exposicions molt, el primer que penso no és clar por que quan estigui trabajando pensaré (riu), no vull dir... dius lo único que sé és que estic passant uns nervis increïbles davant de la classe sencera, i que ho passaràs fatal. D'una exposició darrera l'altra vas perdent els nervis i clar vas agafant més confiança i jo crec que si vull anar a fer conferències hablando de, suposo que tindrè la pràctica que necessito. I potser estic patint els nervis a una sala plena de gent, però no sé suposo que també és útil, òbviament.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

La recerca bibliogràfica és una pràctica imprescindible a l'hora de dur a terme els treballs i projectes. Els entrevistats són conscients que se'ls demana gestionar informació amb qualitat i que, conseqüentment, han d'aprendre a utilitzar diferents fonts documentals (llibres, revistes, bases de dades informatitzades, etc.). De manera molt lligada a aquesta competència, troben la necessitat de conèixer idiomes: els entrevistats consideren que es dona per suposat un nivell d'anglès mitjà-alt que realment molts d'ells no tenen.

Un dels aspectes que sorgeix amb més freqüència a les entrevistes és la capacitat de comprendre el material per tal de poder-lo sintetitzar, i finalment redactar-lo de manera adient. Més enllà d'aquestes competències apareix l'habilitat per a crear nou coneixement.



Sí. Digamos que sintetizar la información que obtengas... relacionarla con lo que se está tratando con el temario del curso y luego pues practicarla en las prácticas. Bueno en la parte práctica de la asignatura en los proyectos...y todo

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Arnau, I5.]

El treball grupal és un espai que els permet desenvolupar diverses habilitats interpersonals com, per exemple, coordinar-se entre ells adoptant diferents rols: adaptar-se a la diversitat dels seus companys o assumir responsabilitats. Encara que posen de manifest que troben dificultats a l'hora de posar en pràctica aquestes capacitats, la capacitat de treballar de forma multidisciplinària apareix com a necessària, ja que és una situació que hauran d'afrontar en un futur laboral proper.



Sí, en quant al treball en grup tot sembla més fàcil que quan t'hi poses realment. Encara que coneguis abans a les persones, quan et poses a treballar en grup veus que coordinar-les, encara que no et toqui ser el coordinador, saps?, vull dir: que ens coordinem entre nosaltres no és tan senzill com sembla. A part de per horaris, que hem de buscar un huequecillo així, un foradet a l'horari entre setmana per quedar amb aquest grup i tal, a vegades pots conèixer una persona i després quan et poses a treballar amb ella no és el que esperaves, que és un desastre, o passa de tot, o no espera tenir uns resultats tant alts o es conforma amb menys, o a l'inrevés, o que vol tirar massa i estira a tot el grup i no pot ser. Això és un... jo m'he trobat més d'una vegada, amb grups així. Però suposo, que com de fet m'hi trobaré en una empresa, doncs és bo que m'ho trobi ara.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Jordi, I8.]

A més a més de les competències transversals, a les entrevistes es mencionen les específiques de cada titulació. En el cas de la titulació de Veterinària es fa èmfasi en l'habilitat d'oferir un tracte professional als futurs clients o de saber aplicar els coneixements teòrics a la resolució de casos.



Vull dir pots tenir unes idees molts clares però si tu no saps explicar el que estàs dient, malament. Has de tenir, no sé... i això també ens ho diuen a nosaltres que a l'hora de escriure els casos és important que sapiguem redactar, perquè quan estiguem davant d'un pacient, bueno no, la mestressa d'un pacient, que no pots dir "esto es de esto" i ja està. Has de saber comportar-te davant d'ell.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

A la titulació d'Enginyeria Informàtica apareix la capacitat de desenvolupar-se com a enginyer. Això implica ser capaç de dur a terme projectes en funció de les assignatures o l'habilitat de persuasió: amb l'objectiu d'emular el context laboral, els estudiants han de convèncer de la idoneïtat d'un producte informàtic a la resta dels companys.



... la capacitat de vendre un producte, també. Té una vessant que és marketing casi: saber presentar, però no només el saber fer una presentació sinó... encara que el teu producte tingui limitacions, doncs, saber com enfocar una presentació per... dissimular-ho una mica o maquillar-ho.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t. [Jordi, I8.]

Finalment, a Pedagogia trobem la percepció d'avaluació de competències com a pedagog. Per exemple, es realitzen simulacions de classes per a desenvolupar les seves capacitats com a formadors o s'emulen situacions de cara a la recerca de feina.



L'assistència a classe, se m'havia oblidat. És que m'acabo de recordar. Que vagis a classe, o sigui, presència. I, que com a persones... o sigui, no que t'apreguis de

memòria els continguts, sinó que ho assoleixis i evolucionis tu també, o sigui... que lo que és les competències del pedagog, que és en el meu cas, les hagi assumit.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [María, P5.]

Encara que amb matisos, els entrevistats consideren que tant les competències de tipus transversals com les específiques de cada titulació tenen relació amb el futur món laboral. Sobretot fan referència a la capacitat de treballar en equip i de comunicar-se oralment.

Referent al treball grupal, alguns entrevistats expressen que tot i trobar dificultats, com per exemple, la manca de coordinació entre els companys o desigualtats en l'adjudicació de la feina a realitzar, viuen aquesta pràctica com un entrenament per a la seva futura pràctica professional. També consideren que a les titulacions manca formació pràctica o bé que algunes assignatures tracten superficialment aspectes rellevants per a la seva formació professional. Com és el cas del següent estudiant d'Enginyeria Informàtica:



(...) Hay asignaturas que hay mucha teoría eso llevarlo a la práctica pocas veces... Son teorías de... de servidores, máquinas muy pesadas y entonces no llegan a... no te llegan a dejar te lo hacen a pequeña escala, y dicen mira puedes tocar aquí, no llegar a profundizar en su totalidad los conocimientos adquiridos tocas lo que tocas y ya está. O sea en una empresa no te sirve, y si es plan Bolonia tienes que llegar hasta el final, o sea si te enseñan esto pues haz prácticas de esto pero hasta al final, no una pequeña parte, punta del iceberg luego en la empresa no te van a pedir la punta del iceberg te van a pedir un más allá de la punta del iceberg. Ya te digo, hay que sí, hay que no. Bueno como he dicho antes cada profesor evalúa según según su modo... y así saldrán las cosas.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Pere, I1.]

7.3. El rol de l'estudiant en del Procés de Bolonya

Dins del procés de construcció de l'EEES els estudiants esdevenen un agent participatiu de vital importància. En aquest sentit cal recordar la Declaració de Praga (2001), en què es defineix els estudiants com a socis competents, constructius i actius dins del Procés de Bolonya. Malgrat tot, a les entrevistes analitzades hem trobat percepcions molt diverses quant a la participació i implicació dels estudiants en front a la implantació del Procés de Bolonya. Per tal de recollir-les a la titulació de Veterinària es va crear una comissió d'estudiants.



Nosaltres vam fer una comissió de Bolonya en què vam explicar tot el que pensàvem que no estava bé, o que es podria millorar. Als alumnes de segon ja els han canviat el programa, de manera que la coordinadora de segon ja va arreglar tot més o menys, i ho tenen molt bé. A part, ens han donat una setmana com alliberada, perquè tinguem la setmana per a preparar bé exàmens o treballs, han posat ... de manera que ara tot està molt millor. L'any passat era el primer any, però vam haver de fer aquesta comissió per a poder tirar endavant. Així i encara era només queixant-te, perquè no fèiem res més perquè no tiràvem. L'únic que havíem aconseguit fer era que no fiquessin data d'entrega de treballs.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

Els estudiants d'aquesta titulació expliquen que durant el primer any d'implantació de Bolonya van tenir problemes amb l'aplicació de l'avaluació continuada. Consideraven que aquesta manera d'avaluar comportava un excés de proves avaluatives i una confusió a l'hora de saber quin era realment l'objecte d'avaluació. Aquesta comissió d'estudiants va sorgir amb la intenció de crear un espai propi on expressar l'opinió i proposar millores vers la situació acadèmica que estaven vivint.

És interessant la puntualització que es fa en algunes de les entrevistes sobre el posicionament que han adoptat els estudiants respecte a l'aplicació de l'EEES, i la relació existent entre professors i estudiants quant a les propostes de millora dins d'aquest context de canvi.

Una de les propostes en el marc del Procés de Bolonya és la implicació dels estudiants en la construcció de l'EEES i la cooperació de tots els agents implicats (docents, coordinadors, estudiants, etc.). A la facultat de Veterinària, a partir del que s'ha expressat en algunes entrevistes, deduïm que l'estreta relació entre estudiants i professorat facilita aquesta cooperació. Els amplis horaris, la comunicació directa, les característiques d'ubicació de l'edifici, etc. n'afavoreixen la vinculació.

La valoració que els estudiants fan de la comissió, després d'un any de la seva creació, és generalment positiva quant a les fites aconseguides: la setmana alliberada o la reducció de la freqüència i nombre d'exàmens. Una de les queixes més importants fruit de l'avaluació continuada, aplicada durant el primer any d'implementació, va ser la manca de temps per estudiar. Tal i com explica una de les entrevistades, van proposar la creació d'una setmana sense hores lectives per a poder dedicar-la exclusivament a estudiar: la setmana alliberada.



I ara el que hem demanat per a aquest any és que en lloc de reduir-se hores així sueltas que es fessin per exemple en una setmana. Llavors aquest any el mes de novembre em sembla que és, tenim una setmana alliberada, tota una setmana per a fer, de les hores que ens han anat traient de les assignatures.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Clara, V4.]

Una altra mesura que es va prendre va ser el canvi en les formes i temps d'avaluació.

Per una banda va disminuir la quantitat d'exàmens i la freqüència, i per l'altra, es va compensar amb un augment de l'entrega de treballs.

La participació dels estudiants de Veterinària en el Procés de Bolonya ha fet que acabin adoptant una actitud més positiva respecte als canvis produïts. Part d'aquesta actitud es pot atribuir a les conseqüències reals que ha implicat la seva participació. Podem afirmar, a partir d'aquesta experiència, que l'augment de la participació afavoreix la receptivitat dels estudiants, i per tant, disminueix la tensió que provoquen els processos de canvi.



Sí, sí, com que ens hem mogut tant que ens han fet de tot, perquè sobretot nosaltres som els del primer any, vull dir i ens han fet Bolonya de totes de les maneres. I llavors, ara ja està com... com pues si t'has d'adaptar t'has d'adaptar... perquè l'any passat ens vam queixar moltíssim i aquest any estem més, pues que estem més una miqueta com receptius de Bolonya.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Meritxell, V5.]

Malgrat tot, en aquesta titulació hi ha hagut alguns comentaris negatius sobre la implementació dels canvis. Aquests estan vinculats, sobretot, a la dificultat d'adaptar les característiques d'aquesta titulació a tot el plantejament de Bolonya.



(...) també es veu que a Veterinària a la llarga no es podria aplicar aquest tipus de pla, és una carrera que tu surts sent veterinari, no és com magisteri, que havien dit que volien fer 3 anys de magisteri tots igual, i després magisteri especial, és a dir, és diferent, nosaltres no podem fer 3 anys de veterinària general, seria inviable, aleshores clar, és 100% Bolonya. Veterinària no ho podrà ser en principi; aleshores clar, era un a más a más, a sobre que estem pringant com els que més, dir-nos que estem fent un pla pilot de Bolonya que a la llarga no s'haurà d'aplicar, era algo que no ens quadrava, hi havia certs factors així.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

A la titulació d'Enginyeria Informàtica la percepció dels estudiants és que no participen ni s'impliquen en l'adaptació a l'EEES. Els entrevistats manifesten que hi ha mancances a nivell d'òrgans de participació, i com a conseqüència, també en la implicació que puguin tenir com a estudiants en la presa de decisions.

 *Bueno, digamos que en Informática no hay mucho movimiento social, no hay mucha implicación. Y digamos sobretodo yo lo he visto en esta facultad que la gente va muy a saco, va a machacar al otro... no le importa el tema e... de comunidad, ¿no? De grupo, entonces, pues bueno cada uno pues se queja pero tampoco hay ya... un frente común. Entonces pues bueno pues ante eso la gente que está dispuesto también se echa para atrás por que si hay cincuenta personas y solo hay diez que se quejan pues obviamente pues está claro cómo va acabar el asunto, ¿No? Bueno pues yo creo que sea una...un punto de vista o el otro al fin y al cabo lo único que te queda es pues bueno es apechugar y con las condiciones que hay y sacarlo adelante*

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Andreu, I6.]

En diverses entrevistes es destaca l'existència de competitivitat i individualisme, cosa que implica una dificultat per organitzar-se com a estudiants. Alguns entrevistats remarquen la falta d'empatia i cooperació present en alguns companys a l'hora de mobilitzar-se per a poder expressar la seva posició respecte als canvis fruit de l'EEES.

Quant a l'actitud dels professors en aquesta titulació, resulta interessant la puntuació d'un dels estudiants, que expressa que des de la implementació de l'EEES els professors es mostren més oberts a negociar possibles canvis de millora amb els estudiants:

 *Suposo que fer la transició aquest any... o sigui l'any passat que no era mentres estàvem fent això potser s'haurien de donar compte de què seria favorable negociar bé aquestes coses. Perquè també (...) abans sí que no hi havia... trobar*

canvis hi havia aquestes hores i si no t'anava bé pues eso.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica.4t. [Albert, I2.]

Els estudiants de Pedagogia participen a la institució a través dels delegats de classe. En aquest context, una de les delegades del curs passat opina sobre la recollida de les queixes presentades per a millorar la situació acadèmica dels estudiants.



Doncs, a veure, segons el que jo vaig veure l'any passat a... bueno, jo vaig formar part de les delegades de la classe, érem tres. I clar, de seguida que veuríem qual-sevol desajust, qualsevol cosa de l'avaluació, ho dèiem. Ens queixàvem moltíssim. De vegades les nostres aportacions es tenien en compte, i d'altres no.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Andrea, P2.]

Per últim, la figura del coordinador esdevé crucial en el procés de solució de possibles incidències. A la següent cita es mostra com alguns estudiants, davant d'una problemàtica acadèmica, recorren al seu coordinador de titulació buscant una solució.



(...) vam tenir un problema, vam anar a parlar amb coordinació, perquè... dirigit, però el professor no es presentava, no venia a classe. Quan el professor, en l'espai dirigit, o està a classe o està al despatx, però ha d'estar disponible. Però en un principi sí, s'utilitza. I els professors són molt conscients de que han d'estar allà.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Maria, P5.]

Des de la mateixa coordinació de la titulació de Pedagogia també es va proposar de fer un projecte de seguiment de la dedicació que els estudiants feien a cada assignatura i comentaven, en diverses reunions, la seva experiència com a estudiants del Pla Pilot.

“ Però bueno, de vegades s'intenta i de vegades no. Des de coordinació també s'impulsen moltes coses, no? Un grupet d'alumnes que hem vingut també aquí, estàvem amb un projecte de seguiment de la dedicació, no sé si t'ho han explicat, i des d'allà també fèiem un diari de seguiment. I hi ha moltíssimes coses que aquí veies, i a les reunions també les comentàvem, i te n'adones que de manera subjectiva també s'han anat introduint entre el mateix professorat. Però clar, sempre arriben a aquests que tenen predisposició al canvi, o a que... Però hi ha un col·lectiu que per petit que sigui encara continua reticent a... a aquestes coses.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Maria. P5.]

Tal i com hem vist fins ara, l'estudiant ha de tenir un paper actiu pel que fa a la implementació del Procés de Bolonya. Els canvis en el rol de l'estudiant en aquest procés no es limiten a la participació estudiantil, sinó que també promouen una major implicació en el seu procés d'aprenentatge i avaluació.

El rol que l'estudiant ha de tenir com a part inherent del procés d'ensenyament-aprenentatge és tan important com el rol actiu en aspectes estructurals de la implementació de Bolonya. L'estudiant passa de ser un receptor d'informació, tal i com s'entenia amb les classes magistrals, a ser un agent actiu en l'adquisició i construcció dels coneixements de tipus teòric i pràctic. Per altra banda, també esdevé protagonista en el procés d'avaluació, ja que passa a ser un agent avaluador dels propis aprenentatges i dels seus companys.

Aquest canvi de rol s'evidencia, en algunes de les entrevistes, quan l'estudiant fa referència a la reducció del nombre d'hores de classe i les implicacions que ha tingut. En alguns casos ha comportat que els estudiants hagin de fer parts del temari de manera autònoma, a partir de bibliografia o material que facilita el professor. En altres ocasions a classe es ressalten els aspectes més importants de cada tema, i el

treball que l'estudiant ha de fer pel seu compte és precisament el desenvolupament o aprofundiment d'aquest, cosa que implica un augment del treball autònom de l'estudiant:



Que potser lo que et donen abans era una teoria que et donaven en 30 hores i ara t'ho donen en 25 o 20 i pocs, no és lo mateix. Ells fan com una mica més de resum, no? Suposo, és lo que jo suposo, llavors si per aprofundir més o per estudiar alguna cosa que no t'hagin explicat altres anys i aquest any pues per manca de temps no han pogut explicar-ho, t'has d'espavilar una mica tu pel teu compte, doncs consultar llibres, després de classe vas a preguntar-li al profe si alguna cosa no t'ha quedat clara i és com si... l'estudiant ha de fer més de part seva.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Eduard. V2.]

Els estudiants tenen, majoritàriament, la sensació que s'han d'espavilar per a assolir els continguts de les assignatures. Expliquen que necessiten "buscar-se la vida", cercar informació pel seu compte o buscar recursos complementaris per fer el seguiment de la matèria. En algunes ocasions valoren positivament el fet d'haver-se d'espavilar, ja que s'entén com a part del procés formatiu, com a eina que capacita per a l'exercici professional futur i com a mitjà per a aconseguir un major grau d'aprenentatge.



Es decir, el hecho de que a ti te manden más trabajo significa que tú te tienes que despabilar más, profundizar más y llevarlo eso a cabo. Es decir, en principio, los conocimientos adquiridos suelen ser... creo, un poco más altos. Me parece.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Pere, I1.]

En altres casos, en canvi, s'entén que el fet d'espavilar-se és una manera de carregar l'estudiant de feina sense que necessàriament s'hagi planificat bé l'adquisició dels aprenentatges. Una de les crítiques més importants que els entrevistats presenten respecte el treball autònom és la manca de pautes per a dur-lo a terme. Sovint el

funcionament de les assignatures marca uns objectius o unes tasques que s'han de desenvolupar. Els estudiants troben a faltar algunes eines que els facilitin l'assoliment d'aquests objectius o tasques. Aquesta mancança s'explicita en la cita d'un cas de la titulació de Pedagogia, al qual li demanaven un mapa conceptual:

 *I el més fort és que encara... no sé si a la ESO ho hauríem d'haver, o al Batxillerat, de saber fer mapes conceptuels, i ens trobem que no en sabem. I no hi ha ningú que ens ho vingui a ensenyar-nos a fer-lo. Et diuen "Fes-ho" i vale, jo ho faig, però després si està malament, suspens i punto.*

Estudiant de Pedagogia.3r. [Maria, P5.]

En diverses entrevistes els estudiants plantegen que, en algunes assignatures, aquesta manca d'eines i guies per dur a terme el treball autònom, a més a més l'excés de parcials i entrega de treballs, acaben tenint la sensació que no assoleixen els coneixements. La necessitat d'espavilar-se i la manca de temps per a respondre totes les demandes de cada assignatura afecta els aprenentatges a llarg termini i consideren que tot el procés es redueix a "empollar i vomitar" .

 *Sí, però jo crec que és per això, per tenir massa parcials a la mateixa setmana, perquè el dimecres tens un examen i divendres tens un altre, però has d'entregar treballs no tens temps, o sigui el dia abans de l'examen te l'empolles, però l'endemà ho vomites tot i oblida't perquè tens un altre parcial, i després darrera altre parcial, que t'has d'oblidar perquè has de fer un treball que has d'entregar l'endemà, per això no tens temps.*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Paula, V6.]

A les assignatures dels Plans Pilot se sol demanar un treball previ a l'estudiant abans d'anar a classe, acompanyat també d'un altre a posteriori. Normalment impli-

ca entendre els continguts explicats a classe, i es concreta, sobretot, en la recerca d'informació, ja sigui a través de bibliografia, bases de dades electròniques, etc.

Els canvis en la forma d'estudiar són valorats positivament en la majoria de les entrevistes realitzades. Els estudiants consideren que l'augment de la dedicació, l'esforç i la responsabilitat fan que els resultats del seu aprenentatge siguin més satisfactoris. Quan més gran és la implicació, més gran és la satisfacció que tenen els estudiants.



No, a veure, la satisfacció és diferent, perquè tu t'has implicat moltíssim en una assignatura que té tantes parts per fer, t'impliques molt, molt... aleshores dius he tret bo o no però és que m'he esforçat moltíssim per a poder arribar a això, és molta més satisfacció i clar hi havia assignatures que treien hores d'aula i tu t'havies dedicat molt molt més. I lo altre és mira he estudiat, molt o poc vas a revisió és totalment diferent. Però no és estudiar sinó la dedicació, no és que que hagi estudiat molt, sinó és la dedicació d'hores de temps, esforç que t'implica tenir tantes hores. Ara, també és veritat que és molt més agraït perquè clar ara es recolzen en què a Bolonya estan sortint molt tot de resultats molts positius, però que és no hi ha volta de fulla amb la quantitat d'hores que estem obligats a dipositar el que és la carrera, per nassos ha de sortir bé.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

La sensació "d'aprendre més" es dona en els aspectes més teòrics de les assignatures però sobretot en la seva vessant més pràctica. L'ensenyament pràctic i la resolució de casos i problemes són valorats positivament a l'hora d'assolir coneixements. L'aprenentatge aconseguit a partir de resoldre casos o problemes és considerat més sòlid a llarg termini, per sobre els exàmens finals.

Val a dir que molts dels estudiants consideren que el grau d'aprenentatge està vinculat a la nota final. En algunes de les entrevistes afirmen que amb el nou model d'aprenentatge han pujat les notes i això és l'únic element que demostra, al seu

parer, que el grau d'assoliment de coneixements és més gran.

L'estudiant té un rol més actiu a les classes de caràcter presencial. El plantejament d'aquestes classes ha sofert modificacions, i en els Plans Pilot de Bolonya veiem com han augmentat els debats, els seminaris o les simulacions. En diverses entrevistes es ressalta el caràcter enriquidor d'aquests nous formats, a partir dels quals s'aprèn no només del professor, sinó també de les aportacions dels altres companys. Per altra banda, també es dóna importància a la interactivitat i la reflexió que permeten aquestes innovacions.



Sí, per exemple: ara m'he recordat d'una assignatura de primer, teoria de l'educació, i et feien jo què sé, pues... simulacions d'aspectes problemàtics que pots trobar en una aula, o... Quan vas a demanar treball... Doncs participar en aquelles simulacions et donava punts, no? Es tenia en compte. És una formació que et poses a la pell del formador. També fer reflexions... o, no ho sé, donar la teva opinió sobre algun article...

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Helena, P1.]

En un cas concret s'expressa la incertesa d'una estudiant en una situació de discrepància amb un professor arran d'un debat que es va generar en torn a una matèria, ja que pensava que les posicions diferents en un tema polèmic poden tenir conseqüències també en el moment de l'avaluació:



Clar, si el profe pensa que sí i tu penses que no, o perquè li voldries debatre, no? O justificar... doncs, no. Sí, o no. I clar, què passa? Arriba un moment que acabes pensant com vol, com saps que el profe vol que pensi. Una burrada, no? Fas els exàmens i dius: hòstia. Sap greu, no? Perquè t'estàs enganyant a tu mateixa. Hi ha exàmens que funciona que són tipus test: si la LOGSE es del 90, del 95... són coses puntuals i que bueno, que és coneixement, no? Però hi ha d'altres que no, que són molt discutibles les respostes i que això no es contempla. D'altres són

oberts, jo què sé, antropologia i filosofia seria absurd que diguessin... I et fan exàmens de tipus obert, i va molt bé, no? Perquè la gent es pot... ja no et dic que siguin de 6 hores, ni de 6 fulls, però el que fas ho fas amb una coherència, no? Potser el profe pensa totalment lo contrari, però si estàs en una línia que ho pots fer viable, no? Doncs és acceptable. I ells també ho valoren. I és aquest majoritàriament el tipus d'examen.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Noèlia. P3.]

El procés d'ensenyament- aprenentatge que s'ha plantejat amb el model de Bolonya dóna molta importància a la presencialitat. Això ha comportat una obligatorietat de l'assistència que els estudiants entrevistats perceben de forma negativa ja que s'interpreta com a un control per part del centre o bé com si l'única implicació de l'estudiant amb l'assignatura consistís en el treball presencial.



Per això, perquè els hi diuen: "Pues si no vienes a clase suspendes". Però clar, no és Bolonya, és aquest tio el que està portant als extrems el que implica una presencialitat, o bueno, una implicació en el teu procés d'aprenentatge. Jo no crec que la teva implicació en el procés d'aprenentatge sigui que no et pots saltar ni una classe! Possiblement en una tutoria de mitja hora aprofites molt més que una classe que no has pogut vindre per x motiu, no? Però haver de portar una nota perquè has d'anar al ginecòleg... em sembla que està arribant a un punt de "Bueno, és que sóc una persona, i si em quedo aquí fins les 4 del migdia... clar, hi ha moltes coses que....". També, o em puc posar malalta.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Helena, P1.]

Un altre aspecte que s'ha plantejat amb el Procés de Bolonya i que compromet el rol de l'estudiant és l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals. El seu paper més actiu dins del procés també comporta una nova visió que ha de tenir sobre la seva avaluació.

L'autoavaluació fa referència a l'opinió que té l'estudiant sobre el seu progrés i com valora el seu aprenentatge. A la majoria de les entrevistes hi ha una confusió impor-

tant d'aquest concepte, és a dir, els estudiants no tenen clar què és l'autoavaluació a la pràctica. Si bé hi ha un important desenvolupament d'aquesta pràctica a la documentació teòrica, no es reflecteix en la implementació real que viuen els estudiants. Consideren l'autoavaluació una pràctica d'examen, online o bé presencial, d'una assignatura. Aquesta simulació d'examen acostuma a ser de tipus test, acotada en un temps determinat.

A les entrevistes de Veterinària s'explica el cas d'una assignatura en la qual es va plantejar una autoavaluació mitjançant un examen de test online, amb un temps limitat. En diverses entrevistes de Veterinària els estudiants expliquen que quan un dels estudiants havia realitzat el test, anotava les preguntes, i els altres buscaven amb antel•lació el patró de respostes de cara a la realització del seu examen. Com que ja coneixen la resposta, la nota obtinguda per la majoria dels estudiants va ser similar.



Bé, lo que passa és que ho veig una mica que... que et poses a fer... saps? no et valoren a tu valoren a tota la classe, tota la classe va tenir la mateixa nota. Perquè en teoria tu haves d'entrar i quan entraves feies, tenies un temps i feies l'autoavaluació. Però al costat havia una persona que s'apuntava totes les preguntes i les buscava i tots els alumnes següents, tenien l'autoavaluació feta.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Núria, V5.]

Algunes entrevistes també relacionen l'autoavaluació amb la valoració que fan els estudiants sobre l'assignatura. En el cas de Pedagogia les estudiants fan referència de "l'escala de seguiment" en parlar d'autoavaluació.



Què és una escala de seguiment?
És un full on hi ha per exemple: percepció de dificultat; importància de l'assignatura en el món laboral. O... metodologia. Ho tens de ficar, no? Diferents

criteris, i hi ha un barem: gens, poc, molt, bastant o no sé què. Doncs clar, tu de cada assignatura t'ho passen, una per assignatura i tu l'avalues, no? Segons ell, segons la coordinació, no? Que és qui ens ho passa, sí que serveix... jo no sé si hi ha canvis després a l'any següent en aquelles assignatures, no? Sí que amb alguna assignatura hem parlat amb el professor, no?

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Helena, P1.]

La valoració final de l'assignatura és un altra de les pràctiques que associen amb l'autoavaluació amb més freqüència a Pedagogia. Les estudiants comenten que en algunes de les assignatures se'ls proporciona una fitxa d'autoavaluació on han fer constar hores de treball i aprenentatges fets, i complementàriament, han d'omplir un tipus de qüestionari sobre la seva evolució.



Què entens per autoavaluació?

A final de curs... que no hauria de ser a final de curs, que hauria de ser amb antelació als continguts, però... Doncs a final de curs et diuen, en relació a tot el que hem donat, analitza quin creus que ha estat el teu procés, tant d'implicació com d'aprenentatge, com del que sigui, i m'ho expliques. Clar, realment aquesta autoavaluació l'hem fet un cop, i va ser en aquesta assignatura que no funcionava, i el paper de l'autoavaluació ha estat que bueno, aquells que han estat a classe s'han enterat què havien de fer i ho han fet, i els que n, no. I no ha tingut cap tipus de repercussió.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Noèlia, P3.]

Els estudiants d'Enginyeria Informàtica centren l'autoavaluació a "posar-se la nota". A algunes de les entrevistes expliquen com en el cas de la resolució de problemes s'han de posar nota per després confrontar-la amb el criteri del professor.

Per últim, cal remarcar que a les entrevistes els estudiants expliquen que en molt poques assignatures fan autoavaluació. Sembla, per tant, que aquesta pràctica tan rellevant dins del plantejament de Bolonya encara no forma part del currículum manifest. L'estudiant-agent d'avaluació apareix com un fet anecdòtic a les entrevistes realitzades.

L'avaluació entre iguals implica que l'estudiant adopti el rol d'avaluador del progrés i aprenentatges dels seus companys. Aquest tipus d'avaluació, com en el cas de l'autoavaluació, requereix canvis de criteris i una forma diferent de percebre la valoració que es fa dels aprenentatges. Això comporta un temps d'aprenentatge necessari per a l'adquisició d'eines i poder desenvolupar aquest rol.

Els punts més rellevants que surten a les entrevistes quan es parla de l'avaluació entre iguals són la manca d'objectivitat i legitimitat dels companys i els problemes d'estratègies i criteris d'avaluació. Els estudiants entrevistats consideren majoritàriament que és el professor el que té la legitimitat i objectivitat suficient per a avaluar. Fonamenten aquesta idea afirmant que les relacions interpersonals entre companys influeixen en l'objectivitat de l'avaluació.



És diferent que tu et fiquis la nota que penses que pots tenir i que el professor et digui que t'has passat i no tens tanta, ho penso i valoro positivament el que has fet i mereixes una nota més alta. Trobo que s'hauria de buscar un punt de vista més objectiu, o que ho facin els altres alumnes aliens al que és el treball; tu exposes el teu treball i dius "aquesta gent es mereix tal nota"; si cal fer-ho així, que també és subjectiu igual, és diferent perquè no és dins el mateix grup. Això és el que no trobo bé: que perquè tu has fet més, o tu has fet menys, això passa a tots els treballs sempre, sempre. Ara, que les relacions socials diguin les que influeixen positiva o negativament al que és la nota que tindràs a final de curs,

clar, això no és gaire just.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

L'avaluació entre iguals a la titulació de Veterinària s'ha donat en una assignatura de les que han cursat els entrevistats. El professor qualificava un treball en grup i la nota es repartia en funció del criteri d'un membre del grup, que feia el paper del líder. Aquesta proposta d'avaluació va provocar polèmiques pel repartiment de la nota del grup segons diferents estratègies: en alguns grups es dividia la nota en parts iguals per a tots els membres; en altres grups es feia en funció de la necessitat de cadascú (depenent de la nota que tingués d'altres avaluacions); i per últim, hi va haver grups que van repartir la nota proporcional al volum de feina realitzat. En aquests últims grups va haver-hi més conflicte a l'hora d'establir qui mereixia quina nota. Els estudiants consideren que aquesta forma d'avaluar augmenta la competitivitat i la rivalitat entre companys influeix negativament la tasca de valorar els aprenentatges dels iguals. Alhora, també hi influeixen els aspectes personals i subjectius, més que si és el professor qui avalua.



I a més d'autoavaluació teniu avaluació en grup

Aquí van haver-hi problemes, opino que és una mica rivalitzar entre els companys i això no m'agrada, perquè jo què sé. Nosaltres vam repartir la nota equitativament però sí que va haver-hi una companya meva que en el seu grup el que exposava l'exposició malament i només es dedicava a l'exposició. I aquesta amiga meva li van dir que li havia de dir ella que a ella li havien donat menys nota. Doncs la meva amiga estava super que por mi no ... que yo repartiría la nota que a mi me da igual que no sé qué... i a ella li donava igual. Perquè és això, et sap greu, encara que ella... saps? és com una mica, no m'agrada això perquè és això i clar.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Núria, V5.]

La competitivitat també apareix a les entrevistes d'estudiants d'Enginyeria Informàtica. Aquesta es manifesta quan mencionen l'avaluació en grup que fan dels treballs a la *wiki*. Cal destacar que el professor assigna quin serà el grup avaluador i quin serà el grup avaluat i la rotació d'aquestes tasques. El grup avaluador explicita quins errors considera que ha fet el grup avaluat i li posa una nota.



Bueno, això són també grups, o bueno, equips de treball, i és com fer una web pràcticament en la que vas penjant els apunts i els problemes i això. Llavors, després a cada equip li toca corregir la wiki d'un altre equip. El que trobo jo en aquesta assignatura és que hi ha massa competitivitat. És ser excessivament crític amb... no per part meva perquè jo intento posar-me en la pell del que ha fet l'altre. I si és que no ha fet res, evidentment ho posaré, però hi ha molta gent que al mínim detall ja li busca les pessigolles i... que trobo que és massa competitiu. Que no dic que no s'hagi de ser competitiu, però no en un grau tant elevat. I en la wiki, he vist coavaluacions, que és avaluar els altres, hi ha gent que ho fa bé, i hi ha gent que va massa a saco, per mi, però bueno... això.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Jordi, I8.]

Una altra forma d'aplicació de l'avaluació entre companys a Enginyeria Informàtica és a partir de l'incentiu de pujar nota: es potencia que l'estudiant participi en la valoració de la feina feta per un company i la seva exposició a classe. Aquesta activitat comporta moltes vegades que es desvirtui l'activitat d'avaluació i a més a més crea tensions entre els companys.



Tú tienes un ejercicio una semana, uno de los compañeros el que quiera plan voluntario sale a la pizarra y... expone el... el... el ejercicio que ha resuelto y... el resto de compañeros bajo la... la gratificación de subir la nota tienes que sacarle defectos a ese ejercicio. Entonces es como... (Riu) es como un plan un poco buitre. Es decir, no es el profesor el que te dice que está mal, sino somos nosotros mismos más con la gratificación de subir un poco la nota el que despellejamos, despellejamos literalmente a la persona que sube a la pizarra.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t. [Pere, I1.]

Trobem important destacar que en algunes de les entrevistes els estudiants també valoren com a positiu i motivador el fet que un company faci comentaris de la tasca d'altres.



I quant al teu aprenentatge el fet d'avaluar a una altre persona creus que t'ha influït o no?

Bé et motiva, a mi em motiva, bueno no sé... si la critica és bona em motiva i al revés també vull dir mires el treball dels altres comparat amb el teu i bueno això et serveix en part per a millorar des de el meu punt de vista però si es fa des de la bona voluntat, això lo primer.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Carles, I3.]

A les entrevistes s'evidencia que les habilitats necessàries per desenvolupar l'avaluació entre els companys no s'havien treballat amb anterioritat. Els estudiants es troben que han de realitzar una valoració dels aprenentatges sense tenir-ne eines suficients. Amb aquesta percepció és lògic que considerin que l'avaluació ha de ser una tasca exclusiva d'un expert en la matèria, és a dir, el professor.



I això que m'explicaves que a la wiki que feu avaluació coavaluació li deies, no? D'avaluar al teu company, què n'opines d'aquestes pràctiques?

Pues sí... per exemple tu fas la wiki i és un grup de quatre pues aquests quatre al nostre grup ens toca tots una wiki. Dos fan una wiki i dos fan l'avaluació de l'altra wiki. Jo trobo que és una feina extra que hem de fer nosaltres, és una feina que hauria de fer el profe no? O sigui si ell vol que treballem pengem apunts i tal hauria ser el que s'ho mirés, no? I que ho avalués ell, no nosaltres.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 5è. [Raul, I4.]



Podem dir, **per sintetitzar**, que els rols de professor i d'estudiant han canviat amb l'implementació del Pla de Bolonya. El professor pren una actitud menys magistral i crea una dinàmica on l'estudiant esdevé més actiu en el seu procés d'aprenentatge.

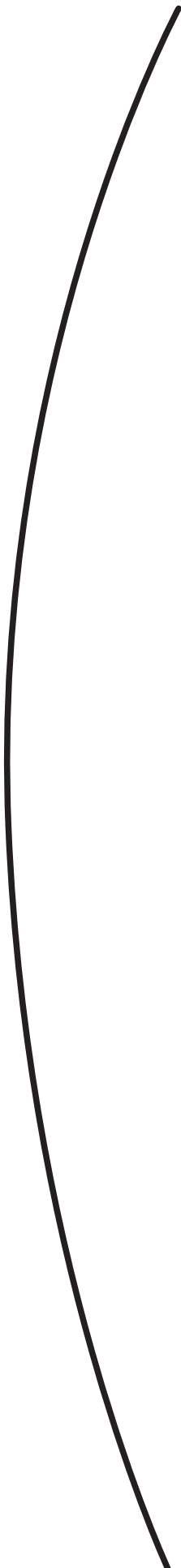
- Hi ha un augment de treball autònom en l'estudiant que, encara que es viu com un procés formatiu, li comporta una càrrega. La sensació més habitual que tenen els entrevistats és "que s'han d'espavilar". Això provoca que alguns estudiants se sentin desorientats, ja que consideren que no disposen dels recursos suficients per a assolir les competències que els exigeixen, tot i ser conscients de la importància del desenvolupament d'aquestes competències per a enfrontar-se amb el futur laboral.

- L'aparició del treball dirigit ha comportat una major necessitat en els entrevistats d'utilitzar les tutories alhora que enriqueix el seu aprenentatge. D'aquesta manera, l'ús de les tutories ja no es limita a resoldre dubtes puntuals de les assignatures sinó que és més continuat per a dur a terme treballs dirigits.

- Aquesta major participació de l'estudiant també es fa palesa al procés avaluatiu: els agents avaluatius es diversifiquen i trobem formes com l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals. La majoria dels entrevistats no tenen clar què implica l'autoavaluació, la confonen amb altres processos i no acostumen a utilitzar-la. D'altra banda, l'avaluació entre iguals comporta polèmica en quasi tots els entrevistats, ja que consideren que el factor subjectiu no afavoreix una avaluació adequada i que els seus companys no tenen la legitimitat del professor per avaluar.

Finalment, hem vist la implicació dels estudiants en un àmbit més polític, en la creació de comissions per a crear un espai de diàleg i consens entre estudiants i professors i acordar unes millores dins d'aquesta nova pràctica avaluativa.

L'avaluació que hem vist fins aquí té a veure amb el canvi de rol de l'estudiant i la seva implicació com a agent en el procés avaluatiu, com ja hem comentat anteriorment. A continuació ens endinsarem a l'àmbit de l'avaluació en totes les altres vessants.



Procés d'avaluació

8. Procés d'avaluació

En aquest apartat ens centrarem en la implementació de l'avaluació continuada i en els efectes que ha tingut en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Veurem més específicament la valoració que els estudiants fan de la diversificació de les formes d'avaluació, els canvis en la freqüència i els criteris d'avaluació, i les conseqüències que això els comporta.

Dins del marc europeu, l'avaluació es concep com un procés. Per tant, apareixen nous moments i funcions: en primera instància, l'avaluació diagnòstica aporta informació respecte l'aptitud i la preparació de l'estudiant; la formativa aporta informació continuada sobre el procés d'aprenentatge de l'estudiant per tal d'incidir en la seva millora; i per últim, la sumativa aporta una visió finalista de l'assoliment dels aprenentatges.

Des d'aquesta perspectiva es diversifiquen les formes d'avaluació i augmenta la freqüència de les proves avaluatives. Però no tots els estudiants viuen de la mateixa

manera les conseqüències que se'n deriven.

Quasi tots els entrevistats consideren que els efectes positius d'aquesta nova forma d'avaluar depenen de si el professor l'aplica adequadament. Argumenten que una avaluació continuada necessàriament ha d'excloure un examen final, i si existís, hauria de tenir menys pes a la nota final de l'assignatura que la resta de formes avaluatives. De no ser així, els estudiants no troben compensació ni reconeixement de l'esforç que han dedicat durant el curs a realitzar les diferents proves que, a més a més, viuen com excessives.

9. Formes d'avaluació

9.1. Els treballs col·lectius

La diversificació de les formes d'avaluació en els Plans Pilot ha fet que cada vegada es doni més importància als treballs. Això ha fet que sigui un dels aspectes més rellevants que apareix a les entrevistes quan es fa referència a la implementació de l'EEES. Els treballs individuals o col·lectius es consideren com a element innovador en les formes d'avaluació.

A les titulacions de Veterinària, Enginyeria Informàtica i Pedagogia hi predominen els treballs en grup. La majoria dels estudiants opinen que els treballs col·lectius comporten un augment de la feina i del temps que han de dedicar a l'assignatura.



I em sembla molt bé que treguin importància a l'examen, però que ens treguin part de la matèria per a estudiar, perquè tu utilitzes els mateixos recursos que abans, molt més temps i clar, com que estàs fent altres treballs, utilitzes molt més temps que el que utilitzaven els alumnes que van fer abans l'assignatura.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

Alguns dels entrevistats comenten que l'augment de l'esforç que comporten els treballs en grup no sempre es veu reconegut per part del professorat. Aquest esforç es concreta, sobretot, en el volum de feina i les dificultats de coordinar-se.

Els estudiants que cursen els Plans Pilot de Bolonya expressen la dificultat de gestionar el temps, ja que tenen un volum de feina considerable. Aquesta situació es complica quan és necessari quedar amb diverses persones per tal de realitzar un treball en grup. La coordinació de les agendes és complicada, i més si tenim en compte que sovint fan diversos treballs col·lectius —amb grups diferents— al llarg d'un semestre, o que viuen lluny els uns dels altres.



Què és el que se't fa més difícil a tu, del pla que estàs fent, d'estudis?

Combinar, per poder treballar amb tots els grups que, saps? Perquè com que han de ser tots diferents. Si fos un, doncs tu quedes amb aquest grup i treballes en les diferents assignatures, no? Però has de treballar amb tothom, i clar: "No, és que jo he quedat amb l'altre", "Jo he quedat amb tal". I es fa difícil, no? Al final sempre acabes fent: "Mira, pues tu fas una part, jo faig una altra part, l'altre fa una altra part; ens reunim, ho compartim una mica". No hi ha temps material per a quedar amb tots els grups que fem.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Júlia, P7.]

Tot sovint, la dificultat de trobar-se presencialment fa que s'hagin de desenvolupar estratègies per tal de poder treballar en equip. L'ús de les noves tecnologies ha facilitat que els entorns virtuals esdevinguin un punt de trobada per a treballar conjuntament. El correu electrònic facilita la comunicació entre els estudiants, suplint les dificultats de quedar per a treballar conjuntament. Alhora que també s'utilitzen serveis de missatgeria instantània per pal·liar aquestes dificultats.

 *Però sí que potser et trobes dues hores al Messenger per la nit. Pot semblar cutre, però funciona, no? Pots fer un anàlisi brutal d'un text pel Messenger.*

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Noèlia, P3. 23:88]

Una altra de les formes de realitzar treballs col·lectius és, paradoxalment, repartint les tasques. Algunes vegades aquest repartiment ve marcat per l'assignatura: es determinen tasques o rols per a cada membre del grup, tal i com explica clarament el següent entrevistat:

 *Sí, por ejemplo todo el tema del grupo este de 6, se organizaban, como...Eran tres puestos que a lo largo de las tres prácticas que habían. Tres o cuatro sesiones colaborativas que había a lo largo del semestre se iban cambiando. Y era el secretario, el coordinador y el presentador. El secretario era el que levantaba acta de reunión, el coordinador era el que más o menos determinaba las faenas, llegando a un consenso siempre, pero determinando un poco el trabajo del grupo, a qué parte se tenía que dedicar cada persona o cada dos personas. Y luego estaba el presentador, que con el trabajo final lo que hacía era sintetizarlo y hacer una presentación para exponerlo en clase. Digamos que es, no llegas al 100% pero sí que se nota que es una nota muy preparada para el tema de la empresa.*

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t-5è. [Andreu, I6.]

En altres ocasions, el repartiment de les tasques sorgeix de la pròpia autoorganització del grup de treball, i es duu a terme per tal de permetre que el treball col·lectiu s'acabi en el temps que estava previst. El repartiment de les tasques, en el cas que no es posi en comú en algun moment, acaba comportant una implicació parcial, una fragmentació de la feina que no repercuteix necessàriament sobre tot el grup.

Un dels conflictes més freqüents en els treballs col·lectius és el grau diferent d'implicació de cadascun dels membres del grup. Alguns dels entrevistats assumeixen

que és impossible que tots els membres del grup treballin per igual, ja que sempre hi ha algú que *s'escaqueja*. Tot i així, en la majoria d'entrevistes s'articula en forma de queixa el fet que unes persones hagin treballat més que unes altres.



Però després és que és veritat... en un grup de 7 persones no sé.. entre 6 i 9 que no coneixes o que sí coneixes però ja... i altres que no he vist mai. I a vegades és veritat que hi ha gent que s'ho curra molt i hi ha gent que... que no. Però bueno nosaltres no tenim problemes, que va haver-hi una persona que va fer molt, però en realitat perquè va voler perquè cadascú tenia la seva feina....

Estudiant de Veterinària. 3r. [Mònica, V7.]

En algunes assignatures —que cursaven els entrevistats— es plantejava l'avaluació del treball col·lectiu en dues vessants: a nivell grupal i a nivell individual. Per exemple, a la titulació de Veterinària es reparteixen la nota del treball grupal, tal i com hem vist quan parlàvem de l'avaluació entre iguals. En un altre exemple, de la titulació de Pedagogia, el professorat fa una avaluació del treball grupal i alhora de la part de treball individual que ha hagut de fer cadascú, previ a la posada en comú.



I la nota individual, com és...?

Perquè a veure, això depèn de l'assignatura, no? Hi ha assignatures que és treball en grup, tu entregues el dossier, i aquí la nota és per a tothom. Però pot haver-hi unes altres que tu hakis de fer per exemple un treball individual primer, i després posar-ho en comú. Pues aquest treball individual té nota individual, i el treball en grup, de grup.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Júlia, P7.]

En els treballs col·lectius es dona molta importància als membres que formen els equips. Els grups acaben esdevenint més que espais de treball, on els estudiants interaccionen entre ells i es coneixen no només en l'aspecte més acadèmic sinó que

també aprofundeixen a nivell personal. En la majoria dels treballs col•lectius són els propis estudiants els que trien els companys. Aquesta decisió es sol fer en base a les relacions prèvies, la facilitat de treballar conjuntament i la de compaginar horaris i llocs de trobada. Els estudiants entrevistats comenten que prefereixen mantenir els mateixos grups de treball per a diferents assignatures, ja que si no augmenta considerablement la complexitat per a trobar-se.

En algunes assignatures és el professor qui decideix els integrants dels grups. Quan és així, solen haver-hi queixes per part dels estudiants, ja que sovint sorgeixen desavinences amb els companys o més dificultats per a trobar-se perquè no poden escollir el grup en funció dels seus horaris. El fet de no prioritzar els criteris d'elecció del grup dels propis estudiants acaba repercutint negativament en el nombre i qualitat de sessions de treball conjuntes.



I que triï el professor a les persones que formen el grup?

Això tampoc m'agrada, però bueno... també de fet ens coneixem tots, però és que no es lo mateix que un treball, o sigui tu no li diràs lo que tu penses el mateix al teu amic que al teu company. Al teu company li diràs si em sembla bé, sí... però al teu amic li diràs pues no, no em sembla bé o m'agradaria fer això o millor fem això saps? Li dones més voltes. Que al final el treball queda potser millor i tot perquè inclús treballes més amb un company que amb un amic, però no sé penso que... que tampoc es tracta d'imposar les coses i menys en totes les assignatures. Hi ha molt poques que et deixin a tu escollir als teus companys, llavors potser va millor perquè són els del teu horari, i normalment els que vas amb ells són els que són del teu horari i si et barreges amb gent d'altres grups ni siquiera pots quedar amb ells

Estudiant de Veterinària. 3r. [Meritxell, V5.]

La posada en pràctica dels treballs col•lectius ha fet que els estudiants hagin de

desenvolupar una de les competències transversals que comparteixen la majoria de les titulacions: el treball en equip. Malgrat les complicacions que comporta a nivell de temps i horaris, o fins i tot en les relacions amb els companys, sembla que la valoració general que els estudiants fan del treball col·lectiu és positiva i el consideren enriquidor.

Els estudiants entrevistats creuen que haver-se d'acostumar a treballar en grup implica una aprenentatge que es correspon amb la pràctica que hauran de desenvolupar al món laboral.



Llavors, tu estàs fent una feina i si el grup funciona és com emular el que passarà després en una empresa, o sigui... assumim uns rols, treballem, i llavors si tothom ha fet la feina correctament, saps que per aquesta banda tindràs una nota bona, però no és la nota que té més pes. Després està fer

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t-5è. [Jordi, I8.]

Un altre aspecte positiu que alguns entrevistats destaquen respecte els treballs col·lectius és l'augment de l'aprenentatge, pel que implica haver de tenir un paper actiu en la recerca, en l'elaboració de la informació i en l'aplicació de la teoria a la pràctica.



I clar... ara mateix he vist les implicacions amb la realitat. Però no he fet un treball amb el que he posat bibliografia i ja està. Sinó que és un treball amb un procés i he anat veient realitat, coses no sé... he après molt més. No sé, he pogut aplicar, el que abans era un treball teòric.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Andrea, P2.]

9.2. Els exàmens

La diversificació de les formes d'avaluació en l'aplicació del Procés de Bolonya ha implicat un augment de les proves avaluatives. Com hem vist, s'ha donat molta importància als treballs, sobretot col·lectius. Tot i així, no s'han eliminat els formats tradicionals d'avaluació, els exàmens, ni la idea que la prova final ha de tenir un pes important a l'hora d'avaluar els aprenentatges adquirits. És per això que, malgrat estar cursant un Pla Pilot, els estudiants entrevistats sempre fan referència als exàmens, ja siguin parcials o finals.

Una de les crítiques més o menys explícita és la sensació d'estar mantenint una avaluació final, tradicional, alhora que s'està implementant una avaluació continuada.



Profes que jo què sé, començaven dient "L'examen és un 70%, no? Però com que és Bolonya t'envio un munt de feina". Dius bueno, si m'estàs enviant un munt de feina ha d'haver-hi una coherència entre la implicació i la recompensa, no?

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Noèlia, P3.]

Els exàmens parcials i finals segueixen formant part del procés avaluatiu habitual. Els exàmens parcials fan que els estudiants tinguin la sensació que poden estudiar amb més profunditat per a cada examen, sempre i quan el temps disponible així ho permeti. Els entrevistats agraeixen les assignatures que divideixen el temari en parcials eliminatòris, és a dir, que no examinen d'aquesta matèria en un examen final.



Lo que van fer va ser dividir la matèria en tres parcials, en tres exàmens, i llavors si aprovaves els exàmens per separat pues diguem que et treia matèria, i això pues va ajudar molt, i s'ha notat bastant, en aquest exemple que t'he dit. Hi ha

altres que no fan parcials que treuen matèria i després fan un examen final de tot, que torna a entrar tot, saps? No sé, cada profe té lo seu.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Eduard, V2.]

En canvi, hi ha altres assignatures en què es combina l'avaluació amb exàmens parcials i finals. En aquests casos s'estableix el percentatge que cada prova tindrà sobre la nota final. Generalment, quan hi ha avaluació continuada i es manté el sistema d'avaluació amb exàmens, l'estrès davant d'aquests disminueix. En l'avaluació tradicional amb un sol examen final, els estudiants tenien la sensació de jugar-s'ho tot en un dia. En canvi, si l'avaluació es fa amb diversos exàmens, cadascuna de les proves té menys pes en la nota final.



Perquè suposo que la gent ha vist, jo al menos sí, he vist que algo t'ajuda si encara que tinguis l'agenda molt apretada a la època d'examen on les teves amigues ho estan passant super malament tu estàs més tranquil , i això pues sí... sembla que...

Per què estàs més tranquil?

Perquè no t'ho jugues tant, o sigui, potser i potser tens tots els examen tenies alguns finals però alguns eren parcials alguns eren un 20 o 30 per cent, hi havia assignatures que per exemple que ja les tenia aprovades sense fer l'examen final, o sigui anaves més tranquil. Dius: he de treure un cinc pelat i ja tinc un sis a la nota.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Meritxell, V5.]

La combinació de l'avaluació continuada amb l'avaluació final fa que els estudiants entrevistats tinguin una sensació de cansament acumulat, lligat a una manca de reconeixement del volum de feina realitzat al llarg del curs.



Perquè a final de curs també hi ha època d'exàmens, com a totes les altres facultats, però és clar, tu ja estàs cansat perquè has fet cada setmana un examen parcial, aleshores arriba un moment que tu no tens les forces ni pots preparar-te, no estàs preparat ni anímicament ni de cap de les maneres per a poder fer mil exàmens finals.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

Per altra banda, hi ha diverses assignatures que requereixen que l'examen final s'aprovi per a poder superar l'assignatura, encara que aquest examen tingui un valor determinat a la nota final. Això pot provocar una sensació de desànim o ofec en els estudiants que hagin estat portant les assignatures al dia i realitzant les tasques planificades per a l'avaluació continuada. En aquest sentit, alguns dels entrevistats consideren que és una injustícia que després del treball continu al llarg del curs s'hagi de fer un examen final, encara que tingui menys pes sobre la nota final.



És un examen igual, per exemple Producció és tot. Dius guaita aquest si trec mala nota, sé que amb l'altre em compensarà els casos, però hi ha algunes que et diuen si no treus un cinc mínim a l'examen, és igual que treguis un 10 als casos. I clar això no m'ajuda, i sé que acabaré les 3 últimes setmanes anant agobiadíssima i estudiant moltíssim. I el que hauré fet durant el curs no sé si m'haurà servit d'algo. Alliberes molta matèria però igualment arribes al final i acabes tenint les teves tres setmanes d'estrès i exàmens, perquè clar nosaltres no tenim Setmana Blanca per estudiar abans, tenim classes classes classes fins que tenim examen.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

La majoria dels entrevistats expliquen que la idea que tenien del Procés de Bolonya era un canvi en la forma d'avaluar, en la qual es passava d'un model d'avaluació final a un model d'avaluació continuada. De forma implícita s'ha entès que això comporta una desaparició dels exàmens finals i, potser per això, alguns entrevistats conceben com a injusta o incomprensible la realització d'aquest tipus d'exàmens.

Aquesta distància entre la informació que tenen els estudiants del Procés de Bolonya i el que realment estan vivint en el seu dia a dia provoca crítiques i disconformitats amb l'aplicació dels Plans Pilot.



Pero tienes que hacer un examen, cosa que con Bolonia en un principio no se plantaba tener un examen. Te planteaban hacer una serie de prácticas, llevar a cabo tus conocimientos y cuando llegase a final de curso la nota sería sobre esas prácticas y tú conocimiento adquirido en relación a las prácticas. Y en un principio decían que no había examen, en cambio más o menos lo que hemos ido haciendo es haciendo prácticas y adquiriendo conocimientos con las cosas prácticas y un examen que si no aprobabas ese examen todo el trabajo que habías hecho no servía de nada en algunas asignaturas con Bolonia. O sea era una especie de los dos, de los dos términos, el término que llevábamos hasta ahora y el término Bolonia, y en donde claramente salía perdiendo el alumno.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t-5è. [Pere, I1.]

Independentment que es realitzin exàmens parcials o finals, hi ha alguns aspectes que els entrevistats han ressaltat que creiem que és important considerar. Un tema polèmic és la coherència entre el que es fa al llarg del curs a l'assignatura i els continguts que s'avaluen finalment: hi ha exàmens en què els estudiants consideren que hi ha una relació clara i directa, mentre que en altres exàmens aquesta relació no queda tan ben definida. És bastant freqüent que hi hagi una docència molt relacionada amb la teoria i que a l'examen es demani un exercici de tipus pràctic, o bé a la inversa.



Porque esto vamos hay...algún ejercicio que a ti a lo mejor te han hecho un solo ejemplo. Este ejercicio se hace así. Entonces en el examen te sale éste ejercicio ampliado. Dices pues este...esta no sé como se hace porque nunca me lo han enseñado, nunca lo han dado. Tenemos contados pocos casos, pero más o menos bien. Hemos encontrado que más o menos lo que tú has ido haciendo. Después te lo encuentras en el examen. En fin, de alguna u otra pregunta, que dices lo has rebuscado para subir nota. Pues sí, te encuentras una pregunta que dice...entonces tú con los conocimientos que más o menos has ido adquiriendo

lo vas haciendo. Pero más o menos sí, más o menos sí, más o menos tienen una cierta relación.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t-5è. [Pere, I1.]

Entre els tipus d'examen, els estudiants solen valorar positivament els que són amb preguntes obertes, en el cas en que hagin estudiat la matèria, ja que consideren que als exàmens oberts es pot demostrar el coneixement que han adquirit. A vegades es demana que es reproduïxi una teoria, però en altres casos es requereix que l'estudiant desenvolupi un exercici o respongui a una pregunta fruit d'una reflexió.



Si, no tant redactar, et diuen als exàmens no val, no va por peso que va pel que sapiguem, vull dir, entendre i llavors sintetitzar i treure les conclusions d'allò, no volen que els expliquem el mateix amb les nostres paraules.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

Els estudiants creuen que els exàmens oberts tenen una problemàtica associada: la correcció. Molt sovint no queden clarament establerts els criteris de correcció, i els entrevistats consideren que hi ha un element subjectiu molt important a l'hora de valorar les preguntes obertes. L'element subjectiu en l'avaluació, que també hem pogut veure a l'avaluació entre iguals, ens fa reflexionar sobre la percepció negativa de tot allò que no és objectiu. Sembla que el factor humà desacredita la possibilitat d'avaluar correctament l'adquisició dels aprenentatges.



Bé, o sigui, a mi ja em van bé [els exàmens de preguntes obertes] però clar segons qui t'avalui perquè potser tu si fas per exemple Fisio II també a l'examen hi havia casos, vale? Jo només vaig fer un examen d'aquest, o sigui, no em vaig presentar a més. Els altres ja vaig, vaig dir aquesta no la tinc. Però per exemple, és com molt subjectiu. Quan fas la redacció tu potser penses, però si jo... això que he dit està bé o no sé què. Però clar depèn del professor pues potser em fica

un cinc o em fica un zero. Saps què trobo? Que els casos són molt oberts

Estudiant de Veterinària. 3r. [Gemma, V9.]

En canvi, la correcció dels exàmens tipus test no presenta el mateix problema. Alguns entrevistats valoren positivament l'objectivitat en la correcció dels exàmens de test.

Aquest continuum avaluació-test-objectivitat està molt consolidat en l'àmbit de l'avaluació dels aprenentatges. Sembla que la idea general sobre els exàmens de test és que són objectius, tant en la formulació de les preguntes, el patró de respostes i els criteris de correcció. Tot i així, l'enunciat de les preguntes i els criteris de correcció no tenen perquè ser més o menys subjectius que en altres formes d'avaluació. En la implementació del Procés de Bolonya s'ha procurat fer un canvi en els plantejaments de l'avaluació. Perquè aquest canvi es produeixi considerem que és important la reflexió sobre les implicacions que tenen els conceptes d'objectivitat i subjectivitat en l'avaluació i el rol de l'estudiant i el professor. Si no es resignifiquen aquests conceptes, en l'àmbit de l'avaluació dels aprenentatges, la implementació de l'EEES es construirà sobre les mateixes bases que el sistema d'educació anterior al Procés de Bolonya.



Hi ha exàmens que funciona que són tipus test: si la LOGSE es del 90, del 95... són coses puntuals i que bueno, que és coneixement, no? Però hi ha d'altres que no, que són molt discutibles les respostes i que això no es contempla.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Noèlia, P3.]

Paradoxalment, tot i que els exàmens de test es valoren positivament per l'objectivitat en la correcció, els estudiants entrevistats consideren que el grau d'aprenentatge que

assoleixen en el moment de l'estudi i de l'avaluació és significativament superior amb els exàmens oberts o altres formes d'avaluació. Cal qüestionar-se la pertinència de l'examen test: si la relació que té amb el grau d'aprenentatge és minsa i l'avantatge que presenta és sols l'objectivitat en la correcció.



Y cómo crees que aprendes más en el desarrollo: en el relacionar o en los exámenes de tipo test?

Yo creo que en el desarrollar.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Roser, P4.]

Alguns dels entrevistats expressen que els exàmens amb un patró de resposta predefinit permeten avaluar la capacitat memorística, però difícilment poden avaluar la comprensió de la matèria o l'adquisició d'algunes habilitats i competències específiques de les titulacions.



Jo crec que amb els exàmens tipus test tal com s'estan el que en realitat s'està valorant és com estudies i la capacitat que tens d'empollar i de memoritzar i no d'entendre les assignatures.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Clara, V4.]

Els exàmens de tipus test fan que els estudiants desenvolupin estratègies a l'hora de respondre, es relacionen poc o gens amb els continguts de l'assignatura pròpiament. Aquestes estratègies tenen més a veure amb la probabilitat d'encert o error en la resposta considerant els criteris establerts de correcció.



Que els casos són molt oberts en canvi els tipus tests és com més matemàtic, tu ho has fet bé, bé. I si no pues... però clar, el tipus test sempre té el... problema que aquesta pregunta ara dubto entre dos que no contesto. No sé també trobo que és com una mica a vegades això hi ha gent que si contesta, bueno contesto

una l'encerto hi ha gent que no, llavors clar això també..

Estudiant de Veterinària. 3r. [Gemma, V9.]

Hi ha estudiants que fan una valoració positiva dels exàmens de test, per motius que serien mal vistos des de la perspectiva pedagògica. Consideren que els exàmens de test els permeten estalviar esforç en l'estudi, que no és imprescindible la comprensió de la matèria per tal d'aprovar i que els criteris de correcció tous fan que sigui difícil discriminar entre els estudiants que tenen més o menys coneixements sobre la matèria.



Què et semblen els exàmens de test?

Depenent de quina assignatura ho agraeixes, perquè si hi ha massa matèria, el fet d'estudiar un tipo test tampoc fa que tu l'entenguis, i com et puntuïn és més còmode.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Maria, P5.]

Tot i que la implementació del Procés de Bolonya ve acompanyada d'una diversificació de les formes d'avaluació i la introducció dels crèdits ECTS, els estudiants no senten que sigui així. Teòricament s'avalua el volum de feina realitzat per una assignatura, valorat en hores de dedicació mitjançant els ECTS. A la pràctica, aquesta valoració està supeditada a la nota de l'examen final en moltes assignatures. Aquest plantejament sembla incoherent perquè és molt difícil establir una relació entre la dedicació, l'examen i el rendiment. El temps que dedica un estudiant per preparar l'examen d'una assignatura és difícil d'objectivar, ja que cal tenir en compte les hores d'estudi però també altres paràmetres —dubtes, aclariments, converses amb professors i companys, etc—. En el cas que tinguéssim diversos estudiants amb la mateixa dedicació, no podríem garantir el mateix grau d'assoliment de coneixements i competències, i encara menys un rendiment —o demostració dels aprenentatges

adquirits— similar en l'avaluació.



Vale y ahora cuando te encuentras una nota numérica en el momento que tú te encuentras estas asignaturas de Bolonia ¿Qué piensas?

Que no sé de dónde lo han sacado porque... antes era, era... ¿Más fácil, no? El ver vale he sacado tal nota en un examen, tengo la nota de prácticas tal y de problemas tengo tal, y hacías la media y te salía. Ahora claro... Evalúan relativamente... ¿Vale? Hacen una evaluación relativa sobre lo que has trabajado. Claro tampoco saben... ¿Cómo se demuestran que tú has estado más horas dedicadas...? Claro, porque en principio la evaluación es a partir de las horas dedicadas y trabajo que hayas hecho ¿Cómo puede un profesor saber que éste ha dedicado más horas que otras? O pues no sé... el que ha dedicado más horas, pues no se se sabe explicar menos que otro que ha dedicado la mitad de horas. Pero que... ¿Sabes? ¿Cómo se evalúa eso? Eso es un poco relativo... ¿No? Y amañar la nota, pues mira...supongo que harán más o menos una campana de Gauss y una historia de esas y...mientras tú vayas haciendo mínimos.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t-5è. [Arnau, I5.]

Anteriorment hem comentat les crítiques que els entrevistats feien de la combinació de l'avaluació continuada i l'avaluació final. Una de les propostes per a compaginar l'avaluació continuada amb la confirmació que l'estudiant ha seguit satisfactòriament l'assignatura i ha assolit uns continguts mínims és l'anomenada *prova de validació*. Aquest tipus de prova s'està duent a terme en algunes assignatures de la titulació d'Enginyeria Informàtica en les quals puntua per a la nota final, funcionant com un examen final. En altres assignatures serveix per a validar els coneixements dels estudiants, és a dir, per a constatar que s'han assimilat els conceptes treballats al llarg del curs.



Y ahora lo que sí veo en los últimos tiempos es que están intentando unir el sistema de evaluación continua con el de antes. Porque ahora hay muchas asignaturas que están optando por hacer una prueba final de validación. La tienes que superar también, de lo que has estado haciendo durante el semestre.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t-5è. [Ferran, I9.]

9.3. L'elaboració de projectes, la resolució de casos i problemes

Independentment dels exàmens i les proves de validació, els Plans Pilot de Bolonya han introduït una vessant molt més pràctica en l'avaluació dels aprenentatges. Això es concreta en l'elaboració de projectes i la resolució de casos i problemes, depenent de la titulació. Els estudiants expressen que d'aquesta manera hi han de dedicar més temps, però que acaben aprenent més i que estan més motivats. El fet que treballen sobre casos pràctics, aplicables en un escenari de fora de l'àmbit acadèmic, fa que augmenti la sensació d'utilitat de la feina realitzada.

Per altra banda, l'aprenentatge significatiu a partir d'exemples aplicats, en els quals l'estudiant ha d'adoptar un rol actiu, facilita la reflexió de les matèries treballades.



Jo recordo que dels casos s'aprèn moltíssim. Per que vull dir són històries que jo que una història d'un animal que no sé que no sé quantos i que et queden molt. Perquè et sorpren aquests casos... i em va quedar molt.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

Un altre aspecte a destacar de l'aprenentatge a través de casos és que acaba sent imprescindible elaborar la informació a partir de la comprensió, i no només de la memortizació, com passa en altres formes d'avaluació.



Els casos també són molt pràctics, són molt... o sigui, no tu.... només empollant-te, només el que diu el professor no pots fer un cas, has de entendre el que diu, has de... buscar més informació. I a partir d'aquí, pensar i dir quina seria la possible solució a aquest cas.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Meritxell, V5.]

És inevitable, en moltes ocasions, comparar els models d'avaluació dels casos i dels exàmens. La majoria dels entrevistats expressen que l'aprenentatge a partir dels casos pràctics és molt superior.

També valoren positivament el fet d'haver de treballar de forma aplicada al llarg del curs, ja que els obliga a mantenir una constància en la dedicació que ajuda a l'estudi. Això els permet aprendre amb més tranquil·litat i sense deixar la feina pel final. Tot i així, en algunes ocasions es valora com a excessiva la càrrega de feina, perquè consideren que hi ha massa projectes que s'exigeixen de manera simultània. També manifesten que no sempre queda clar què és el que es demana que facin. Aquesta incertesa provoca que en algunes ocasions es realitzi més feina de la que s'esperava des del professorat; i en altres, fa que els resultats no corresponguin amb les seves expectatives.

El desconeixement dels criteris que s'empren en la correcció és un aspecte transversal a les diverses formes d'avaluació (els treballs, els exàmens, els casos, els problemes i els projectes). Els entrevistats opinen que moltes vegades no saben quins seran els criteris per a valorar la feina realitzada; per exemple, a quin grau de concreció han d'arribar o quines les competències han de desenvolupar.



Si no els hi preguntes tu igual no els hi surt, saps? Et diuen "Has de fer tal" i igual et diuen "Ha de constar d'aquestes parts", però no et diuen: "Doncs avaluaré que hi hagi creativitat, o que hi hagi tal". Això, no t'ho diuen.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Júlia, P7.]

Alguns entrevistats opinen que els criteris de correcció es fan palesos després d'haver realitzat el treball o l'examen en el moment en què s'obté la nota o bé a la revisió.

Sembla que aquesta explicitació dels criteris s'hauria de fer en un moment anterior, ja sigui a la presentació de la prova avaluativa o bé a l'espai de les tutories.



Cada treball... mira, per exemple. Aquest any, amb els treballs de bastantes pràctiques que encara no ens han dit què és el que esperen d'aquestes pràctiques. Hi ha alguns que t'ho diuen quan ja l'has fet, te diuen: ho tens aprovat o ho tens suspès. Si tu vols que (...), explica'm-ho abans i jo faré per arribar a això, però si m'ho expliques després... Hi ha alguns que et donen la possibilitat de que si fiques... i altres que et diuen "No". Però és que a veure, jo no sé què és el que estàs esperant. O sigui, em puc fer una idea, però no.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Maria, P5.]

10. Els criteris d'avaluació

En l'avaluació tradicional hi havia una nota final, que es despenia d'un examen únic. Algunes assignatures repartien la nota final entre els continguts teòrics i els coneixements pràctics, en diferents percentatges. La diversificació de les formes d'avaluació que es planteja en el Procés de Bolonya fa que s'hagi de repartir la nota final entre les diferents proves avaluatives que tenen lloc al llarg del curs.



Bueno clar, ara amb els canvis de Bolonya lo que fan és pues explicar com han desglossat l'assignatura. Del 100 per cent d'una assignatura que correspon a cada tant per cent, abans abans era un examen final i ja està. Com a màxim eren unes pràctiques i ara t'expliquen si hi ha treballs, si no n'hi ha...

Estudiant de Veterinària. 3r. [Clara, V4.]

Els primers estudiants a viure l'adaptació a l'EEES han experimentat els canvis en els criteris d'avaluació. Alguns professors han presentat certa flexibilitat i al llarg del curs s'han donat situacions de canvis de criteris avaluatius per tal d'adaptar-ho als objectius. En alguns casos, aquests canvis han anat a favor de l'estudiant, i en altres no tant.



Jo em vaig trobar moltes vegades que no ho havien dit el primer dia, o "ara ho canviem, el percentatge ara serà aquest". Sí que és veritat que veient el fracàs que havia sigut el plantejament de l'assignatura moltes vegades van intentar afavorir-nos perquè algú aprovés l'assignatura, i van canviar percentatges o les condicions per poder-te presentar a altres parcials, ara, també van fer tot lo contrari, i no són maneres.

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa, V1.]

Els canvis sobtats dels criteris d'avaluació han provocat controvèrsies entre els professors i els estudiants. A Enginyeria Informàtica va haver-hi una assignatura en la qual es va decidir, a meitat de curs, que es faria un examen final. Com que no s'havia plantejat des del principi, els estudiants ho van viure com a una injustícia.



Home nosaltres vam parlar... faràs examen o no? Ah no sé depèn depèn com hagi treballat la gent saps? O sigui... o sigui no va dir... el que va dir el primer dia que no faríem examen no va dir, bueno depèn de com vagi la gent no. Va dir no farem examen i després quan veia que la gent no treballava o el que sigui va dir pues farem examen.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t. [Pau, I4.]

En una assignatura de la titulació de Pedagogia el percentatge de l'examen final era molt superior al que s'esperava i els estudiants van recórrer a la Coordinació de Titulació per a solucionar-ho. En aquest cas, les estudiants entrevistades es van sentir força desamparades ja que semblava que no hi havia una resolució fàcil al problema.



Pues... mira... amb lo que va passar l'any passat vem anar a parlar amb la... la [coordinadora], ella ens va enviar al profe, el profe a la [coordinadora], la [coordinadora] al profe, i al final no es va solucionar res. Perquè ens anaven passant la pilota, que el curs estava molt avançat, no sé què no sé cuántos... jo crec que una vegada el profe et diu "Això és així, així i així", sobretot alguns que són molt quadrats, i hi ha uns altres que vale, que després et diuen: "L'examen valdrà

menys", o tal, com ha passat en alguna altra assignatura. Però... en aquesta ho vam tenir molt cru.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Júlia, P7.]

Un altre aspecte polèmic des de la perspectiva dels estudiants ha estat la necessitat d'aprovar les diferents proves avaluatives, sobretot l'examen final o prova de validació, per tal de poder fer mitjana i obtenir la nota final.

 *Sí, i sobretot mal muntat, perquè assignatures que ens deien doncs heu de fer aquest treball o aquest parcial i aquest a lo millor et conta un 15 per cent a la nota final que no és res, però si no està aprovat no et pots presentar al final, llavors havies d'estudiar moltíssim al parcial per a aprovar-lo que total no et servia de res, per a molt que traguessis un 10 si després al final no treies una molt bona nota no estaves aprovat, llavors estaves treballant tota la setmana per a res a un 10 o 15 per cent i igualment havies d'anar als exàmens finals per a un 80%.*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Paula, V6.]

Sovint consideren que aquest plantejament treu importància al treball continu o bé que fa que la nota final no correspongui a l'esforç dedicat a l'assignatura. És important considerar-ho, ja que si tenim en compte que amb els crèdits ECTS es valoren les hores de dedicació de l'estudiant, aquestes poden quedar desacreditades per una mala nota en una prova final.

 *Jo crec que... haurien de donar-li més pes, i ja que hi ha tota aquesta metodologia, a tot el treball setmanal, a totes les pràctiques, a tots els treballs que anem fent, que després et veus que... o la... "examen final: 40%". Hombre, no sé, si se suposa que estem en una avaluació contínua i que anem treballant cada setmana, i tant així, no sé si hauria de tenir tant de pes, no? Crec que s'hauria de repartir una mica més, o donar-li més pes al treball que fem.*

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Júlia, P7.]

Un últim element que volem destacar de la implementació del Procés de Bolonya és que dóna molta importància a la presencialitat, com ja s'ha esmentat anteriorment. En algunes assignatures es reflecteix en una part —un percentatge— de la nota final. Alguns estudiants consideren convenient que es reconegui la presencialitat, i en canvi, d'altres veuen excessiva l'obligatorietat de l'assistència a classe. En aquest cas, valoren com a insuficient el percentatge de la nota final que correspon a la presencialitat.



Sí, aquest any sí que m'ho he trobat, per exemple un 10% que engloba participació i presencialitat. Però molt poc. 10%. Que no ho trobo just, vaja. Que no haurien de... que és una percepció que tenim tots, eh. Bolonya no és obligat venir a classe. I molts alumnes es queixen d'això, no? O que això s'utilitza molt. "Has de venir a classe". Bolonya no comporta això. Bolonya comporta que t'impliquis i que hakis d'anar a classe, no? A veure, si estàs a la universitat és perquè vols anar! Però no s'hauria de tenir en compte, vaja, crec jo.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Clara, P1.]

11. Freqüència d'avaluació

L'augment en la freqüència i nombre de proves avaluatives provoca una sensació d'estrès continuat a gran part dels entrevistats, que té efectes negatius a nivell acadèmic i personal.

Els estudiants també consideren que un volum de feina excessiu fa que no disposin del temps suficient per a preparar les assignatures com voldrien, i per tant, l'aprenentatge que se'n deriva perd qualitat.



I de negatiu, pues això que t'he dit, que no tens la setmana, com a primer que sí que teníem la setmana aquesta lliure i pots preparar-te millor els exàmens, i ara ja no la tenim, i estàs d'exàmens i has d'entregar treballs, has d'entregar coses i... No tens temps per a estudiar. No tens cap dia lliure com per dir: doncs avui em poso a estudiar això, no. I al final acabes preparant els exàmens un dia anterior i no surten potser com.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Xènia, P6.]

L'estrès és tal en alguns entrevistats que asseguren no gaudir del seu aprenentatge,

ja que se senten *programats*, amb un excés de tasques a realitzar. Conseqüentment, no disposen del temps necessari per a poder aprofundir més en matèries que els resulten interessants.

Consideren que aquest excés de feina fa que es trobin atabalats i amb una sensació de cansament que perjudica el seu rendiment acadèmic. Tanta càrrega lectiva i de treball autònom no permet una concentració òptima per a la realització de les tasques.



Estar aquí fins les tres de la tarda amb pràctiques al matí classe per la tarda, potser de tant en quant alguna hora alliberada que no l'aprofitaves que la feies per a descansar.

I arribaves a casa i tenies que estudiar per a l'examen de divendres, o sigui que ja no era voluntat era que no... (riu). Que no que no aguantaves les hores de concentració i de feina.

Estudiant de Veterinària.3r. [Clara, V4.]

En definitiva, aquesta nova situació fa que els entrevistats manifestin sentir-se estressats, agobiats i amb pressió. Quan comparen la seva situació acadèmica actual amb la del pla anterior, molts apunten que abans l'estrès que patien era puntual i immediatament anterior a les proves avaluatives, però que actualment es prolonga durant el curs.

Malgrat que la sensació de viure una situació de caos i estrès és molt generalitzada, també trobem estudiants que interpreten aquesta nova metodologia com una oportunitat per a treballar amb constància els continguts de les assignatures durant tot el curs. D'aquesta manera, la càrrega de feina contínua que els suposa evita

l'acumulació de feina acadèmica a l'últim moment.

A les entrevistes, els estudiants opinen que dediquen més temps del necessari a les tasques, no només per l'excessiu volum de feina, com dèiem abans, sinó també per la imprecisió de la demanda del professor. Per tant, perceben que estan perdent un temps que necessiten per a enfrontar-se a aquesta nova situació avaluativa.

 *Hi ha treballs que no et delimitaven bé què volien, i tu t'excedies amb el temps de preparació o en el que era el temari; és a dir, si tu estàs fent un estudi de cèl·lules de la pell, no pots tractar, és a dir, el que ens va passar quan vam fer un estudi de cèl·lules la pell, és que tots vam fer com un tractat de dermatologia, vam anar a buscar llibres de 5è, per poder entendre la malaltia; i això no era el que volien els professors, volien algo més senzill; doncs clar, tampoc saps com adaptar-te, tu vols fer un bon treball, i per passar-te també et penalitzen;*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Teresa,V1.]

També afirmen que a vegades les hores que els professors calculen que els estudiants han de dedicar a les tasques no es corresponen amb la realitat. Alguns entrevistats expliquen que dediquen un excés de temps que no troben reconegut al seu expedient.

La capacitat de gestionar el propi temps esdevé una eina imprescindible per afrontar els canvis en l'avaluació. Els estudiants diuen que tenen dificultats per a organitzar el temps, i sobretot, troben problemes per a compaginar els estudis amb el món laboral i personal. La majoria plantegen que l'avaluació continuada els exigeix una dedicació acadèmica absoluta.

 *Lo de no compaginar... no poder compaginar lo laboral con lo académico. Porque claro es... a mí todavía no me ha tocado venir por la tarde pero claro la gente que*

empezara primero que tienen por la mañana por la tarde, un montón de horas por la mañana, la tarde pues es imposible. Yo creo que esa debe ser la mayor dificultad y la que todo el mundo coincide en eso.

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Xènia, P6.]

La incompatibilitat del món laboral amb l'acadèmic es critica en nombroses entrevistes, ja que hi ha estudiants que pel seu estatus econòmic necessàriament han de treballar.

“ *Sí és la.... a vegades que et demanen per completar-ho tot bueno lo típic que es parla però si intentes treure la carrera i treballar no no és possible. Sobretot en bueno almenys en cursos més avançats és impossible. Et demanen molts treballs a la setmana que bueno a mi és lo que m'agrada i. Però no no és possible si és una persona jo l'entenc jo no haig de treballar necessàriament però si una persona ha de treballar o sigui si a mi em costa molt i jo tinc l'horari complet. O sigui això és una dificultat que he trobat.*

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4rt. [Oriol, I3.]

Quant a la vida personal, trobem que molts entrevistats es queixen de la manca de temps per a activitats diferents de l'estudi: vida social dins i fora de la universitat i atenció a les diferents obligacions de la quotidianitat. L'augment de volum de feina fa que hagin de dedicar els caps de setmana sencers a l'estudi sense tenir temps de realitzar altres activitats.

“ *La vida social "no existe", i menys a Veterinària que ja són moltes hores. I a més les amigues em diuen és que "no sales nunca el jueves". Es que "si salgo el jueves el viernes no puedo". I ostres, els caps de setmana què fas a la biblioteca, què fas estudiant?*

Estudiant de Veterinària. 3r. [Alba, V3.]

Dins d'aquest context, els estudiants consideren que el temps per a preparar els exàmens és insuficient. Prefereixen concentrar les hores d'estudi en una sola setmana, prèvia als exàmens, més que no pas disposar d'hores distribuïdes al llarg del curs.



I altra cosa, doncs bueno, ah.... per estudiar pels exàmens. És a dir, abans tenien la setmana blanca, i ara clar, estàs pues que no tens temps. És que això anava molt bé, perquè vulguis que no tens, jo què sé, una setmaneta o dues per estudiar. Ara has de coordinar les classes, has d'anar en classe i per la tarda estudiar. Clar, les persones que fan algo, que facin repàs a altres nens, o que treballin un horari parcial, dificulta molt, perquè és que no pot anar a la universitat ni estudiar per la tarda, vull dir, una d'aquestes dues coses quedarà nul•la. Tant els exàmens o el treball, saps? Alguna quedarà penjada. Està una miqueta... Pata coixa, això també.

Estudiant de Pedagogia. 3r.[Míriam, P8.]

La creació de la franja⁶ a la facultat de Pedagogia ha provocat un sentiment ambivalent en alguns dels entrevistats: d'una banda es valora positivament, ja que és un temps afegit que poden destinar al seu aprenentatge autònom; alhora que és un recurs que no va en concordança amb les necessitats acadèmiques dels estudiants. La necessitat de temps és diferent al llarg del curs acadèmic i, en canvi, l'estructura de la franja no varia. A més a més, critiquen que alguns docents fan un ús abusiu d'aquest recurs, destinant-lo a activitats docents que correspondrien a hores lectives.



Jo crec que lo més necessari és el temps, bueno, el temps de la franja ja el tenim, no? Però... que moltes vegades igual es pot quedar insuficient, o que el de principi de curs no et serveix de res, i després se't queda insuficient... Llavors t'has de quedar, (...)

Estudiant de Pedagogia. 3r. [Júlia, P7.]

6. Podeu trobar informació de la franja a la pàgina 93.

Els horaris de matins i tardes són un obstacle important amb el qual es troben molts dels entrevistats a l'hora de planificar el seu temps. Expliquen que els resulta difícil destinar temps per a l'aprenentatge autònom amb uns horaris acadèmics tan amplis. Per tant, proposen horaris intensius de matí o tarda per a poder destinar una part del dia al seu aprenentatge autònom. A més a més, aquests horaris fan que alguns entrevistats hagin de triar entre assistir a algunes classes o fer treball autònom, perquè no disposen de temps suficient per a tot.



És molt temps, jo avui he estat mirant l'horari i jolines... ja he de començar a estudiar no sé què i a més vull dir incompatibilitat amb els horaris que tenim. Perquè si féssim matins doncs dediques les tardes a fer casos o estudiar el que sigui però clar avui per exemple, matí teòrica, a la tarda pràctiques, de 14 a 16, no sé què. Saps què vull dir? No tens temps per a poder fer tot. Vas una miqueta estressat però bueno.

Estudiant de Veterinària. 3r.[Alba, V3.]

D'altra banda, alguns entrevistats detecten una manca de coordinació entre les assignatures. Expliquen que a moltes assignatures la demanda és excessiva i per tant no disposen de temps suficient per a poder superar-les totes satisfactòriament. Com que el nivell d'exigència i de feina és massa alt, el volum i la qualitat no es complementen. Fins i tot, se suggereix minvar la quantitat de feina demandada a canvi d'exigir una millor qualitat. Per altra banda, sense una coordinació entre les assignatures se solapen tasques en un mateix temps i nivell d'exigència.

En moltes de les entrevistes els estudiants associen l'avaluació continuada amb un retorn a l'escolarització. Consideren que el control de l'assistència a les classes i la programació de l'avaluació continuada contribueix que se sentin com a l'institut.



A veure més o menys el que jo sé és que... tot està més controlat, els alumnes han de passar llista per les classes han de fer un treball diari setmanal i... la càrrega lectiva augmenta considerablement amb respecte al que estàvem fent fins ara perquè tu ara arribaves a classe si volies i si no arribaves a classe i en feies vale? Per a mi més o menys és lo que jo vaig entendre de Bolonya. No sé jo ho veig més o menys com un l'institut: tu vas a classe prens apunts el profe passa llista vas fent problemes o el que et demanin i... i ja està com a l'institut. No és com el que... com jo vaig començar a la universitat que era arribaves el profe feia classe marxava el veies el examen i ja està no sé, ho han canviat força.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4t. [Pau, I4.]

L'augment de control de les hores de l'estudiant no es limita només a la presencialitat, sinó que també s'estén fora de la universitat, tal i com plantegen els crèdits ECTS. En aquest sentit, podem parlar d'una institucionalització del temps que l'estudiant dedica a la tasca acadèmica. Això reforça la sensació d'escolarització i monitoratge que puguin tenir els estudiants.



Hi ha algun [professor] més atrevit que intenta fer una explicació de com t'has de repartir el treball. Me'n recordo... que un intentava dir bueno ara amb la reforma que hem fet del pla i tot això si voleu saber més o menys quantes hores heu de treballar en aquesta assignatura. Us fem un gràfic aquí de les hores que heu de treballar, i feia una explicació així d'hores de treball a classe, hores de treball a casa i era molt graciós perquè ens repartia la setmana d'aquella assignatura de bueno com t'havies de fer les coses.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica. 4rt. [Oriol, I3.]

Els entrevistats expliquen que el primer dia de classe compten amb tota la informació respecte a com es programaran les assignatures durant el curs, els professors realitzen la presentació corresponent i posen a disposició dels estudiants la documentació. A la informació s'especifica el calendari de lliurament dels treballs i de les proves avaluatives. Moltes vegades aquest calendari els resulta massa carregat i expliquen que

se'ls acumulen els lliuraments de diferents assignatures. Tot i que troben necessari acordar canvis amb els professors, els resulta difícil negociar un calendari més flexible que s'adeqüi a la seva realitat.



Què ha fet? Que hi ha molts professors que ja porten molts anys treballant amb el tema Bolonya, i clar, ells ja saben que aquella setmana sempre anem atapeïts de treballs, tenim exàmens, i clar, hi ha molts profes que "Va. És treball dirigit", o directament no ho fan. Controlen l'horari del calendari per a no posar-te res. Però sí que hi ha professors que encara ho segueixen fent. Què passa? Que dilluns tens examen i divendres has tingut que venir per una hora, per una classe en particular, que tens l'examen dimecres.

Estudiant de Pedagogia, 3r. [Clara, P1.]

A més a més, la incompatibilitat d'horaris provoca que alguns estudiants hagin de negociar amb el professor certes reestructuracions. Com per exemple, el cas que explica aquest estudiant d'Enginyeria Informàtica, que tenia problemes per quadrar els seus horaris de pràctiques. En aquesta situació, el professor va proposar una solució improvisada i alternativa.



Sí bueno, hi ha una assignatura que el profe va sortir escaldat perquè només feia pràctiques, dient pràctiques projectes és normalment estar davant de l'ordinador i fer un programa. Que (...) llavors no es va, es va... es feia el divendres passat per la tarda hi ha gent que ja tenia pràctiques... a aquestes hores. Perquè a part tenim teoria, la teoria també és obligatòria. La fan obligatòria anar a classe, les pràctiques també obligatòria... o sigui tenim totes les tardes ocupades en... per de matí. O sigui, perquè pel de matí moltes classes i per la tarda ja pràctiques. O sigui, que tenim poc marge per... per buscar horaris i quadrar tot. No pots treballar. És ja... més, jo no puc treballar. Un company meu va intentar i no podia treballar per les tardes si no no pot fer... no donava. Llavors que li van dir ei que no podem... és que no podem, que no. És el mateix que ahora perquè era una hora de classe i feies esta hora la transformava en pràctiques. Aquest i tres més... tres classes més. O sigui, ell donava classe de... no si era de tres de a quatre i volia fer pràctiques, grups d'una hora. De tres set o sigui gent que tenia classes a

aquesta hora o pràctiques o... no podia anar. Eren 80 persones lluitant per estar una o dos hores ahí i... grups de quinze persones cada hora, seien en grups de tres en grups de tres. e... que són quinze persones per hora. Llavors en dues estaven lluitant 80 persones. Clar aquest lloc, llavors deia 50 li sobraven. Que tenien pràctiques... a altres hores que ell proposava. No podia ser... llavors vam estar mitja hora discutint i al final va canviar en comptes de tres a set va fer de dos a sis. Llavors jo al divendres tinc sis hores seguides de classe de nou a tres.

Estudiant d'Enginyeria Informàtica, 4t. [Albert, I2.]



En resum podem afirmar que quasi tots els entrevistats, independentment de la titulació a la que pertanyen, consideren qual l'avaluació continuada els comporta més esforç.

- Els treballs en equip són enriquidors en la mesura que s'aprèn més i es treballen competències necessàries per la inserció al món laboral; però comporta un augment de feina, dificultats en la coordinació del grup i desavinences grupals. La formació dels equips és problemàtica quan la fa el professor perquè no té en compte les relacions prèvies dels estudiants, la facilitat de treballar conjuntament i la possibilitat de compaginar horaris per a les trobades. La superposició de treballs col·lectius fa que molts acabin com a treballs individuals, segons els estudiants entrevistats, per la manca de coordinació entre assignatures.
- Tot i que l'avaluació de treballs individuals i col·lectius té un pes important, els estudiants fan referència als exàmens reiteradament. La combinació de l'avaluació continuada amb l'examen final fa que els entrevistats tinguin una sensació de cansament acumulat, i manca de reconeixement de la feina realitzada al llarg del curs, per part del professorat.
- La percepció que tenen els entrevistats dels exàmens parcials varia en funció del pes que tingui l'examen final. El treball continuat es valora positivament però tenen la sensació que la forma d'avaluació vàlida encara és l'examen final. Es qüestiona, doncs, la validesa que tenen les altres formes d'avaluació implementades amb el Procés de Bolonya.
- Quant als tipus d'exàmen, els estudiants consideren que el grau d'assoliment d'aprenentatges és més alt amb si és de preguntes obertes. Coincideixen que els exàmens tipus test no poden avaluar la comprensió, la reflexió ni l'adquisició d'algunes habilitats i competències que planteja el model de Bolonya. A més a més, els estudiants entrevistats expliciten estratègies que tenen per respondre a aquests exàmens, basades en la probabilitat d'encert o error.

- Tot i que es qüestiona l'examen tipus test, els entrevistats consideren que són els més objectius en la correcció. Ens crida l'atenció, com dèiem abans, el continuum avaluació-test-objectivitat consolidat en l'àmbit de l'avaluació dels aprenentatges. Considerem molt important la reflexió dels conceptes d'objectivitat i de subjectivitat en un moment en el qual la implementació de l'EEES planteja una visió molt diferent de l'avaluació dels aprenentatges.
- Una vessant més pràctica en l'avaluació es concreta en l'elaboració de projectes i la resolució de casos i problemes. En aquest punt, els estudiants entrevistats expressen que l'aprenentatge és més profund amb aquestes pràctiques.
- A vegades els entrevistats qüestionen els criteris d'avaluació: no hi estan d'acord, sobretot si els canvien al llarg del curs. Aquest canvis provoquen, generalment, conflictes amb els professors.
- Una altra problemàtica vinculada als criteris d'avaluació és la valoració del temps de treball que fan els estudiants. Afirmen que les hores que els professors calculen que els estudiants han de dedicar a les tasques no es corresponen amb la realitat. La majoria dels entrevistats consideren que no es valora l'esforç dedicat o que queda desacreditat per una mala nota en una prova final.
- La freqüència d'avaluació i el volum de feina demanat deriven en una pèrdua de la qualitat quan no estan coordinats correctament pel professorat. Aquesta manca de coordinació fa que se solapin tasques en un mateix moment i nivell d'exigència. Per això, els entrevistats suggereixen que s'augmenti la coordinació i que minvi la quantitat en pro d'una millor qualitat. Els entrevistats plantegen que l'excés de feina perjudica el rendiment acadèmic, ja que augmenta la sensació d'estrès i pressió.
- Per últim, els estudiants entrevistats expliciten que és difícil organitzar-se el temps per respondre a les demandes, demandes que a vegades els professors no deixen gaire clares. A més a més, consideren que la dedicació acadèmica requerida ha de ser absoluta i no permet treballar als estudiants que així ho necessitin o ho vulguin.



3^a Part

Conclusions

Recalls
Recalls

1. Conclusions

A l'apartat "Propers desafiaments i prioritats" del Comunicat de Bergen (2005) es planteja la dimensió social com a part constitutiva de l'EEES, i com a condició necessària per a fer aquest nou espai europeu competitiu i constructiu. S'emfasitza el compromís de facilitar l'accés de tots els estudiants a una educació superior de qualitat, i propiciar les condicions necessàries perquè completi els seus estudis.

Aquesta dimensió social inclou mesures que han d'adoptar els governs per oferir als estudiants serveis de guia (*guidance*) i d'assessorament (*counselling*). Des de la UAP, com a servei d'assessorament, considerem que és necessari desenvolupar estratègies per a treballar-ne la vessant psicopedagògica. A partir de l'anàlisi realitzat en aquest Recull ens hem adonat d'algunes de les implicacions psicopedagògiques que comporta el Procés de Bolonya. En aquest context de canvis, el servei de la UAP s'ha d'adequar a les noves necessitats dels estudiants dins del marc dels plantejaments de l'EEES.

A continuació presentem un quadre en el qual hem sintetitzat els punts més rellevants de les entrevistes analitzades. Molts d'aquests aspectes ens han servit per a establir nous objectius per a la UAP, per a encarar la seva activitat a l'EEES. Altres aspectes que apareixen al quadre escapen del nostre àmbit d'actuació, però poden servir perquè les titulacions que hagin de fer l'adaptació al Procés de Bolonya els tinguin en consideració.



	Aspectes positius	Aspectes negatius
Treball dirigit/tutories	-Bona disponibilitat del professorat -Assessorament del professor a l'aprenentatge dels estudiants -Resolució de dubtes de les assignatures -Potenciació de la capacitat reflexiva -Relació més personalitzada amb el professor -Augment de la motivació vers els aprenentatges	-Absència d'alguns docents durant les hores fixades per a les tutories acadèmiques -Relació poc personal del professor cap a l'estudiant per una ratio excessiva d'estudiants per aula -Restricció de les tutories a dubtes puntuals de les assignatures -Curta durada d'espai de tutories que no permet una òptima atenció dels estudiants
Paper actiu de l'estudiant	-Necessitat d'espavilar-se -Més rendiment, més aprenentatge -Comprensió de continguts	-Resistència al canvi per part d'alguns professors -Dificultats d'alguns professors d'assumir el canvi de rols.

Paper actiu de l'estudiant	-Aplicació -Implicació -Participació -Coneixements més sòlids -Més aprofundiment en els aprenentatges	-Dificultat per accedir al professorat en cas de dubte -Manca d'eines per a realitzar el treball que es demana -No reconeixement de l'estudiant com a agent d'avaluació (avaluació entre iguals per manca de legitimitat i objectivitat suficient)
Avaluació continuada/ volum de feina	-Avaluació de la maduració de l'aprenentatge de l'estudiant -Oportunitat de demostrar les competències assolides -Augment i millora de l'aprenentatge -Notes finals més altes -Més rendiment -Potenciació de la capacitat de raonar en lloc de memoritzar el contingut de les assignatures -Obtenció de coneixement útil i de caire pràctic -Facilitat per superar les assignatures gràcies a un seguiment continuat -Facilitat per desenvolupar competències com ara la comunicació oral, la redacció o el treball grupal	-Excés en nombre i freqüència de les proves avaluatives que minva la qualitat dels aprenentatges -Poc reconeixement del treball continuat dut a terme a les assignatures -Percepció que en cas de suspendre la prova final es perd tot l'esforç invertit a l'avaluació continuada -Manca de temps per a dedicar-lo a aprofundir matèries -Dificultat per a compaginar feina i estudis -Poca coherència entre el temps dedicat a les tasques i el que el docent ha estipulat -Manca de coordinació entre les assignatures -Sensació d'estrès continuat -Més cansament tant físic com psicològic per l'esforç -Poca correspondència de l'esforç invertit durant el curs amb la nota final

Examen	-Coherència entre els continguts assolits a l'assignatura i el que demana l'examen -l'augment de freqüència d'exàmens fa que els estudiants tinguin més tranquil·litat -La nota final no depèn únicament d'un examen -Major grau d'aprenentatge amb els exàmens oberts que amb els tests	-Manteniment de l'examen final, malgrat la implementació de l'avaluació continuada -Excés de pes de l'examen final a la nota final -No reflecteix l'esforç realitzat -Poca coherència amb els continguts treballats -Manca de períodes de temps per a preparar-los -Manca de claredat en la correcció dels exàmens oberts -Estrès i ansietat
Treball col·lectiu	-Aprenentatge col·laboratiu, cooperatiu -Treball continuat -Aprenentatge significatiu -Aprenentatge entre iguals -Competència útil per al món laboral -Coordinació -Major grau d'aprenentatge (continguts, habilitats) -Millora del resultat: notes més bones	-Dificultat de trobar-se (espai i temps) -Influència de les relacions interpersonals en el rendiment grupal -Manca de coordinació entre les assignatures genera un excés de treballs col·lectius -Augment del temps de dedicació -Dificultat d'equilibrar el volum de feina entre els membres del grup, i la correspondència entre la feina realitzada i la nota que s'obté -La divisió de les tasques fa que es s'apleguin treballs individuals en lloc de realitzar un treball grupal
Criteris avaluació	-Diversificació de les formes d'avaluació -Menys pes de l'examen en la nota final -Canvis sobtats en els criteris d'avaluació per a compensar les mancances en el seu plantejament	-Ambigüitat en els criteris d'avaluació o canvis sobtats a mitjans del semestre -Desacord amb les proporcions corresponents a la dedicació contínua i a l'examen final, perquè no reconeixen prou l'esforç realitzat amb el treball continu

		-Necessitat de superar una nota mínima de cada part que s'avalua per tal de fer la mitjana -Criteris de correcció poc definits -Dificultats per a resoldre els conflictes relacionats amb els criteris d'avaluació
Organització del temps	-Consciència de la necessitat d'organitzar-se el temps més enllà de les classes -Potenciació de l'esforç de l'estudiant en l'assignatura des del primer dia -La disponibilitat de recursos per al treball autònom (per exemple: franja, setmana alliberada, etc.) pot afavorir una millor gestió del temps de l'estudiant	- Dedicació a temps complet només als estudis -Major control, obligatorietat de l'assistència, sensació d'escolarització i institucionalització del temps de l'estudiant -Manca de correspondència entre el temps oficial estipulat a estudiar i les necessitats dels estudiants (franja, setmana blanca, etc.) -Problemes per a compatibilitzar la vida acadèmica, personal i laboral
Altres	-L'enfocament pràctic fa més estreta la relació amb el món laboral -Més consolidació dels aprenentatges mitjançant els treballs pràctics	-Manca d'informació sobre el Procés de Bolonya -Manca de recursos humans i materials per a una adequada adaptació a l'EEES

En definitiva, els estudiants se senten desinformat respecte la implementació del Procés de Bolonya i, per tant, ho entenen com un concepte abstracte, poc precís i allunyat de la seva realitat. Conscients que el nou panorama educatiu ha comportat canvis tant a la metodologia docent com a l'avaluativa, ha crescut el volum de feina, i com conseqüència, la sensació d'escolarització i la dificultat per a poder compaginar el món acadèmic amb el laboral. Amb tot, també reconeixen que aquests canvis en la metodologia enriqueixen el seu aprenentatge.

L'estudiant ha esdevingut actiu en el procés d'aprenentatge i, per tant, se li requereix més treball autònom. Davant d'aquesta situació, l'estudiant acostuma de trobar-se desorientat i amb manca de recursos per a enfrontar-s'hi. D'altra banda, hi ha el treball dirigit: amb l'augment d'aquest tipus de tasques, les tutories s'han fet més necessàries pels estudiants.

Malgrat la presència de l'avaluació continuada, molts estudiants tenen la sensació de que predominen les proves finals, cosa que els provoca desafecció ja que consideren que aquest desequilibri en els criteris avaluatius deriva en una manca de reconeixement de tot l'esforç invertit durant el curs.

La diversificació de les proves avaluatives es viu com a positiva, sobretot pel que fa als treballs de caire pràctic i en grup, tot i que a vegades troben dificultat per a coordinar-se en treballs col·lectius. Aquesta manca de coordinació també es trasllada a les assignatures: el volum de feina fa que els estudiants trobin dificultats per a gestionar el seu temps, derivant en una sensació d'estrès continu a la majoria dels entrevistats.

Aquest nou panorama ha fet que la UAP (Unitat d'Assessorament Psicopedagògic) es proposés uns objectius i unes línies d'acció, explicitats al següent quadre:



Objectius de la UAP	Possibles Accions
-Facilitar el suport psicopedagògic necessari per a afavorir el seguiment de les assignatures	-Estratègies de seguiment d'assignatures -Treball en grup de les dificultats comunes

-Difondre estratègies adequades a l'estudi per a cada estudiant: gestió del temps, estratègies d'elaboració de la informació i redacció	-Cursos acotats per temàtiques -Estratègies de redacció -Organització del temps
-Propiciar la relació amb els professors a través de l'espai de tutories	-Preparació de tutories -Treball amb les tutories de forma continuada
-Fomentar el desenvolupament de competències transversals, com la comunicació oral, el treball en equip i la recerca d'informació	-Treball en grup de dificultats comunes -Cursos per parlar en públic -Cursos d'estratègies de recollida i elaboració d'informació -Eines per realitzar treballs individuals i grupals -Dinàmiques de grups
-Legitimar l'estudiant com a agent d'avaluació	-Treball en grup de les dificultats comunes -Eines per a l'autoavaluació i l'avaluació grupal de tasques
-Donar eines per a facilitar l'afrontament de l'estrès	-Curs d'afrontament de l'estrès -Eines per a l'organització de tasques
-Promoure la participació estudiantil en la implementació de l'EEES	-Grups de treball sobre Bolonya -Grups de reflexió -Difusió d'activitats als centres



4^a Part

Grup de treball amb estudiants

Reculls
Reculls

1. Grup d'estudi de Bolonya

La participació estudiantil resulta clau dins del Procés de Bolonya. Ja a la declaració de Praga (2001) els ministres es van referir als estudiants com a socis constructius, actius i competents per a l'establiment i conformació de l'EEES: volien que els estudiants participessin i influenciessin tant en l'organització com en el contingut de l'educació a les universitats.

Aquesta importància de la veu estudiantil dins del Procés de Bolonya va fer que la UAP (Unitat d'Assessorament Psicopedagògic) es decidís a crear un grup d'estudi sobre l'EEES. Aquest grup pretenia ser un espai de reflexió i expressió sobre les bases metodològiques i pedagògiques que sustenten l'Espai Europeu d'Educació Superior, per tal de valorar la seva implementació a partir de l'experiència dels estudiants.

1.1. Estructura i objectus

El funcionament del grup es va fonamentar sobretot en la tècnica del *grup de discussió*, tot i que es van incorporar diferents modalitats de treball per optimitzar la dinàmica dels integrants. Krueger (1991) defineix un grup de discussió com una conversa planejada que té com a objectiu obtenir informació d'una àrea definida d'interés dins d'un ambient no directiu.

Es va triar aquesta tècnica perquè s'ha demostrat que és útil en àrees com la valoració de necessitats, el desenvolupament de projectes, la millora de programes d'intervenció ja en marxa, etc. Tal com afirma Linda (1982), aquesta tècnica és robusta, resistent i permet modificacions sense deixar de proporcionar resultats útils i significatius. Entre els diferents avantatges dels grups de discussió, podem destacar la seva flexibilitat, validesa subjectiva, juntament amb possibilitat de recollida de dades en situacions naturals de la vida real.

En termes generals, en els grups de discussió els components són persones que presenten certes característiques que els permet oferir dades de naturalesa qualitativa a partir d'una conversa guiada (Krueger, R. 1991).

En el nostre cas, el grup estava format per set estudiants pertenyents a les titulacions de Veterinària, Educació i Enginyeria Informàtica de la UAB que portaven cursant la metodologia de Bolonya com a mínim un any.

La tria d'aquestes titulacions tenia una raó de ser: complementar aquest recull, *Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES: una aproximació a la perspec-*

tiva dels estudiants amb aquest grup d'estudi sobre Bolonya.

Es va optar per un nombre reduït de participants per a facilitar l'intercanvi d'experiències en un ambient càlid i proper. A més, el grup va ser el més heterogeni possible per garantir l'enriquiment de les aportacions dels participants. En concret, la distribució era la següent: tres estudiants procedents de la titulació de Veterinària, dos d'Educació, i per últim, dos d'Enginyeria Informàtica. D'altra banda, tant el treball autònom del grup com el presencial a les sessions va ser coordinat per tres membres de la UAP. En total, el grup comptava amb 10 participants.

Amb aquest grup d'estudi es perseguien assolir diversos objectius generals i específics:

a. Objectiu general

- Difondre els plantejaments de l'Espai Europeu d'Educació Superior.
- Conèixer l'experiència d'un grup d'estudiants de la UAB.

b. Objectius específics

- Aproximar els objectius del Procés de Bolonya i les bases metodològiques i pedagògiques que sustenten l'Espai Europeu d'Educació Superior als estudiants.
- Conèixer l'experiència dels estudiants d'algunes titulacions on s'implanta el Pla Pilot de la UAB. Concretament d'estudiants pertanyents a Veterinària, Educació i Enginyeria Informàtica.

- Fomentar que els estudiants desenvolupin les següents competències transversals:
 - El raonament de tipus reflexiu i crític.
 - La capacitat de relacionar-se amb altres companys i treballar en equip.
 - La capacitat de redactar i comunicar-se oralment de forma eficient.
 - El domini de l'anglès.
 - Els coneixements tecnològics: capacitat de gestionar recursos de tipus bibliogràfic i documental.
 - La capacitat de generar coneixement.

1.2. Metodologia

El taller es constituïa de dos parts ben diferenciades: una de treball autònom de l'estudiant i una altra de presencial a les sessions.

La primera part consistia a realitzar:

- La lectura crítica individualment d'un material específic per a cada sessió penjat online per la UAP.
- La cerca d'un mínim de tres documents referents a cada un dels blocs temàtics tractats.
- La realització d'una entrevista (individualment o en grup) a un docent de la seva titulació sobre la implantació de l'EEES.

Durant aquest treball autònom, l'estudiant podia fer ús de tutories personalitzades o per correu electrònic amb els coordinadors per aclarir els seus dubtes. D'altra banda, la part presencial consistia a reflexionar i debatre amb els altres companys en cinc sessions presencials, concretament durant la setmana del 7 a l'11 de maig. La durada de les sessions era de tres hores i es va procurar triar un horari que fos compatible per a tots els participants.

En finalitzar les sessions presencials, els estudiants havien de lliurar un treball final que consistia en una reflexió de cada bloc temàtic tractat a les sessions.

Els eixos temàtics tractats a cada sessió van ser escollits i ordenats seguint una lògica que va des de les declaracions de l'EEES, saber què les sustenta, a la particularitat de l'Estat espanyol i dels plants pilots de la UAB.

- Sessió informativa sobre la dinàmica del taller.

- Sessió 1: Construcció de l'Espai Europeu.
- Sessió 2: Societat del coneixement.
- Sessió 3: Construcció de l'EEES a Espanya.
- Sessió 4: Participació estudiantil a l'EEES.
- Sessió 5: Nou paradigma educatiu¹.

Durant les sessions, tots els estudiants es trobaven en una sala adequada per al taller amb els tres integrants de la UAP. Es va procurar que aquest espai fos neutral, ja que està demostrat que a vegades la localització on es realitzen les sessions influeix en la resposta dels participants. En concret, es va utilitzar una sala de reunions de l'Edifici d'Estudiants. Tots els participants seien equidistants els uns del altres en una taula gran, cosa que va fer possible el contacte cara a cara, perquè, per a una bona dinàmica del grup, el contacte visual entre els integrants resultava essencial. D'altra banda, la sala comptava amb una il·luminació i un nivell de silenci adient per l'activitat.

Les funcions dels coordinadors durant les sessions presencials van ser:

- Guiar la discussió del grup.
- Estimular la participació dels integrants.
- Controlar la dinàmica de les sessions.
- Mantenir un ambient propici per a l'activitat.

A continuació, es detallen els blocs temàtics tractats a cada sessió juntament amb la dinàmica de les trobades:

1. Cal mencionar que les sessions van ser gravades amb previ consentiment dels participants.

❶ Sessió informativa sobre la dinàmica del taller

Amb aquesta sessió, els coordinadors pretenien, d'una banda, informar els participants sobre els objectius del grup d'estudi, el treball autònom que havien de realitzar previ a l'activitat, la dinàmica de les sessions i els criteris avaluatius corresponents.

I d'altra banda, volien que els participants tinguessin una primera trobada, ja que era una oportunitat per als coordinadors de trencar el gel i intentar crear una atmosfera de treball.

❶ Sessió 1: Construcció de l'Espai Europeu

Aquesta sessió tenia com a objectiu apropar els estudiants a la construcció teòrica del Procés de l'EEES mitjançant la lectura de les diferents declaracions publicades, per a reflexionar sobre els aspectes que apareixen a cada document i les conseqüències que es podien derivar als estudiants.

Treball previ autònom dels estudiants:

Amb l'objectiu de proporcionar una visió global de com s'anava construint l'EEES fins a l'actualitat, es van penjar a la xarxa les diferents declaracions fruit del Procés de Bolonya: Declaració de Sorbona (1998), Declaració de Bolonya (1999), Declaració de Praga (2001), Declaració de Berlín (2003) i Declaració de Bergen (2005).

Dinàmica durant la sessió

Cada estudiant va treballar una declaració de l'EEES concreta. Aquesta tasca consistia a identificar els conceptes essencials de cada document,

anotar-los a cartolines de colors, penjar-los en un mural i, per últim, explicar-los a la resta de companys.

D'aquesta manera s'aconseguia una visió global de la construcció de l'EEES a través de les declaracions. La construcció d'aquest esquema va facilitar el debat posterior sobre les implicacions i canvis sorgits a cada comunicat.

Com que alguns estudiants havien aportat bibliografia per a aquesta sessió, es va finalitzar amb comentaris i reflexions sobre aquests documents. La bibliografia aportada concretament va ser: GRIERA, M. *La construcció de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES): Què és i què implica?* (2004) i, d'altra banda, Reial decret 1125/2003, del 5 de setembre. *BOE*, número 224, 18 setembre 2003 que tracta sobre "L'establiment del sistema europeu de crèdits i sistemes de qualificacions a les titulacions oficials amb validesa a tot el territori nacional".

② Sessió 2: Societat del coneixement

El Procés de Bolonya s'emmarca dins d'una nova concepció de la societat: la societat del coneixement. Per tant, resultava imprescindible que els estudiants sapiguessin què s'entén per societat del coneixement i quines implicacions té de cara a la construcció de la nova educació superior.

Treball previ autònom dels estudiants:

Dins d'aquest marc el rol de la universitat respecte les empreses i la indústria ha estat objecte de polèmica. Amb la intenció de fomentar una visió crítica sobre la matèria, es va proposar la lectura i reflexió de dos documents que

tractaven sobre la societat del coneixement. La tria dels documents va respondre a la intenció de proporcionar dos posicions totalment diferents en relació a aquesta visió de la societat.

El primer document que havien de llegir era de Domingo Do Campo². En global, podem entendre que aquest autor manté una visió positiva en relació al paper de la universitat dins d'aquesta suposada nova societat. És per això que vam considerar adient la selecció de la publicació: *Educación centrada en el aprendizaje*.

D'altra banda, amb l'objectiu de donar als estudiants una formació més ampla vers la globalització i els possibles efectes a la nova educació, es va proporcionar un document que resumia les conclusions més importants a què es van arribar al Fòrum Social de l'Educació a Catalunya. En concret, l'eix tractat va ser "Globalització i educació".

Dinàmica durant la sessió

La sessió va consistir en la realització d'un debat entre els participants. Aquest debat comptava amb la següent particularitat: un grup seria l'encarregat de defensar des d'una perspectiva positiva la societat del coneixement i, pel contrari, l'altre grup hauria de criticar el paper de la universitat dins d'aquest context. Alguns estudiants es van seleccionar per un bàndol o altre en funció de la documentació nova que havien aportat a la sessió.

2. Catedràtic del Departamento de Teoría de la Señal e Comunicaciones de la Universidad de Vigo i autor de diversos escrits i informes que versen sobre la societat de la informació i coneixement.

Abans d'iniciar el debat, els estudiants disposaven d'una hora per a preparar en grup els arguments de defensa a la seva postura. Per a facilitar la tasca, els coordinadors del taller van proporcionar a cada grup una tria de documents que oferien raonaments i arguments a favor de la postura que havien de defensar.

A continuació, es mostra el llistat de documents que es van entregar a cada grup. La majoria d'aquests materials van ser cercats pels propis estudiants i la resta per la UAP.



Grup en defensa de la societat del coneixement a l'educació superior

SERRANO, P "Bolonya és un nou model pedagògic per arribar a la societat del coneixement" a *Teknos*, Número 98, abril de 2006, pàgines 28-29.

MANUEL, J. *El mito de la comercialización de la Universidad: un peculiar ejercicio de distracción*. [URL: <http://www.mec.es/universidades/ees/files/MitoComercializacion.pdf>]

Grup que qüestiona el paper de la societat de coneixement a l'educació

BARTOLOMÉ, A. "Blended Learning. Conceptos básicos" a *Píxel –Bit Revista de Medios y Educación*, número 23, 2004, pàgines 7-20.

"¿Qué es el espacio europeo de educación superior?": actualización de contenidos. Ámbito institucional. "La modernización de las universidades europeas". Publicacions online de la Universitat de Barcelona. [URL: http://www.publicacions.ub.es/llibreweb/eeesesp/contenido_masinf.asp?id=29&codigo_llibreweb=2]

MANUEL, J. "Qué no es el Espacio europeo de Educación superior". *Siete pifias del Proceso de Bolonia*, 2005. [URL: <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=408&SeccioID=639>]

DOCAMPO, D. *Universidades en la sociedad del conocimiento*. Conferència d'Albuquerque, 8 de maig de 2001. [URL: <http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/aids.pdf>]

Acta de la conferència inaugural eix I: "L'educació en temps de globalització", J. OLIVERES, O. MATA, M. I BETTO, F. Universitat de Barcelona, 2005. [URL: http://www.forumeducacio.org/relatories_per_la_web/eix1_leducacio_en_temps_de_globalitzacio/eix1_educacio_en_temps_de_globalitzacio.pdf]

Fòrum Social per l'Educació a Catalunya. "Manifest". Barcelona, 2005. [URL: <http://www.forumeducacio.org/pdf/manifest.pdf>]

GRIERA, M. "La construcció de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES): què és i què implica?", 2004. [URL: http://www.coordinadora.net/bolonya/docs_bolonya/BolonyaMGriera.pdf]

La particularitat d'aquesta activitat era que els estudiants havien de defensar una postura positiva o negativa independentment de la seva opinió personal.

D'aquesta manera, aquest exercici comportava l'esforç de pensar arguments que en molts casos no compartien per a persuadir a la resta de participants. El debat es va convertir en una oportunitat per a què els estudiants demostrassin la comprensió, assimilació i maduresa dels seus raonaments.

En definitiva, gràcies a aquesta tasca, els participants van poder desenvolupar competències com: el raonament de tipus crític i reflexiu, la capacitat de comunicació oral eficient juntament amb l'habilitat de treballar en equip.

③ Sessió 3: Construcció de l'EEES a Espanya

Com que gràcies a les sessions anteriors els estudiants comptaven amb una panoràmica a nivell europeu de com s'estava construint l'EEES, aquesta tercera sessió se centrava en com estava esdevenint aquest procés, en concret, a Espanya.

Treball previ autònom dels estudiants:

Per a proporcionar una mínima formació de com s'està construint l'EEES a Espanya es va facilitar la primera part d'aquest Recull. A més a més, es va demanar a tots els participants que cerquessin una notícia de premsa relacionada amb la construcció de l'EEES a Espanya, de la qual havien de realitzar una breu fitxa amb la següent informació:

- * Diari on s'ha publicat
- * Autor:
- * Tipus d'article: (descriptiu, d'opinió, etc.)
- * Idea principal:
- * Idees secundàries:

Amb aquesta activitat prèvia es pretenia que els estudiants desenvolupessin primer, la seva capacitat de síntesi i, a més, reflexiva i que es familiaritzessin amb un altre tipus de gènere que no fos el merament legislatiu o descriptiu vers a la construcció de l'EEES. D'altra banda, es va demanar que els estudiants en grup de dos o individualment fessin una entrevista a un coordinador o professor de la seva titulació. Es pretenia que els participants reflexionessin sobre els punts de l'EEES que els implicaven com a estudiants de la seva titulació. Amb aquesta pràctica es

desenvolupaven competències com l'escolta activa i la capacitat de comunicació eficient, a més de permetre que els estudiants plantegessin els dubtes i reflexions vers l'EEES amb un contacte personalitzat amb docents de la seva titulació.

Dinàmica durant la sessió

Al començament de la sessió es va repartir a cada estudiant dues notícies de premsa: la primera era aportada per un altre estudiant i la segona pels coordinadors del taller, ambdues tractaven sobre la construcció de l'EEES a Espanya. Individualment cada estudiant havia de realitzar durant la classe una fitxa de cada notícia assignada. Una vegada finalitzada la tasca, havien d'exposar a la resta de companys la tesi principal defensada per cada autor als articles i les idees secundàries que les recolzaven.

La lectura i el debat posterior van propiciar un ambient de reflexió que va anar seguit del comentari de les entrevistes que havien fet els estudiants a docents de les seves titulacions. Cada estudiant (o grup d'estudiants) va haver d'explicar a la resta de participants les idees essencials i impressions de les seves entrevistes. A més, havien de proposar un titular per a l'entrevista. La idea de crear un titular tenia com a objectiu fomentar que els estudiants sintetitzessin amb una sola frase el concepte que consideraven que volia transmetre l'entrevistat.

④ Sessió 4: Participació estudiantil a l'EEES

La participació estudiantil es considera clau en la construcció de l'EEES. Per tant, era imprescindible que en una de les sessions es treballés aquesta temàtica.

Treball previ autònom dels estudiants:

El material previ que es va facilitar als estudiants consistia en un recopilatori de documents procedents de diferents grups estudiantils que participaven a l'EEES i la transcripció d'entrevistes realitzades per la UAP a companys de les seves titulacions.

En concret els materials facilitats eren:

- HIRTT, N. *Aproximación a las reformas de los sistemas educativos. Los tres ejes de la mercantilización de la educación.*

[URL: <http://revoltaglobal.cat/article574.html>]

- Plataforma Mobilitzadora en Defensa d'una Universitat Pública. *Proclama davant del Procés de Bolonya (creació de l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior), novembre 2004.*

[URL: <http://www.aep.pangea.org/nousdocs/EEES/PMDUP/proclama%20EEES%20-%20PMDUP.htm>]

- Enllaç al web d'ESIB (The National Unions of Students in Home)

[URL: <http://www.esib.org/>]

D'aquesta manera s'aconseguia perfilar el rol dels estudiants que s'havia construït dins de l'EEES i quines eren les objeccions i pretensions com a col·lectiu fins al moment.

Dinàmica durant la sessió

Com el propi nom de la sessió indica, no volíem quedar-nos amb el concepte i, coherents amb la metodologia de Bolonya, es va proposar que els estudiants realitzessin alguna tasca pràctica per aquesta sessió. Aprofitant que la sessió coincidia amb una setmana de mobilització estudiantil, cada estudiant

es va repartir tasques que després comentarien al treball final del taller. Aquesta sessió es va treballar amb el material del carrer, és a dir, cobrint les declaracions realitzades pels col·lectius, les xerrades i la manifestació. El material resultant també va servir per treballar amb l'equip de premsa de l'Edifici d'Estudiants per tal de col·laborar en l'elaboració d'una notícia conjunta pel web de la xarxa.

⑤ Sessió 5: Nou paradigma educatiu

El Procés de l'EEES comporta, sobretot, una nova manera d'entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge. El rol de l'estudiant i del docent es redefineix i, com a conseqüència, esdevenen tots dos agents actius.

Treball previ autònom dels estudiants:

Dins d'aquest nou paradigma educatiu la UAP ha detectat que l'avaluació és un dels processos que més repercussions té en l'estudiant. Es va facilitar als integrants del grup la part "Procés d'ensenyament-aprenentatge", de la pàgina 115 a la 186, d'aquest mateix document. Els estudiants havien de llegir-lo amb especial atenció, ja que incloïa experiències i opinions d'estudiants que després es debatrien a la sessió presencial.

Per últim, es va recomanar la lectura d'un article de premsa del diari *El País* (06/06/2005) titulat : "Activitat discente: la cara oculta de la universidad" de Pedro Álvarez Martínez³. Es va triar en particular aquest document perquè proporcionava una visió crítica del comportament de l'estudiant dins de la universitat i algunes de les seves conclusions resultaven interessants per a ser debatudes a les sessions.

3. Catedràtic d'Economia Aplicada a la Universitat d'Extremadura.

Dinàmica durant la sessió

Els coordinadors van iniciar aquesta última sessió explicant els objectius i conclusions de l'estudi que van realitzar sobre l'avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES, pàgina 191 a 197. D'aquesta manera, s'obria el debat sobre les experiències recollides al document i les que estaven vivint en aquell moment els participants del grup d'estudi. En definitiva, aquesta sessió va esdevenir un espai on els estudiants van expressar els avantatges i inconvenients que trobaven amb aquesta nova forma d'aprendre implementada a les seves titulacions.

Avaluació

L'avaluació del taller va consistir en un procés continuat que englobava tant el treball autònom de l'estudiant com el realitzat presencialment durant les sessions⁴. L'avaluació es va centrar sobretot en les competències assolides i demostrades pels participants —ja exposades a l'inici d'aquest mateix document. Els criteris avaluatius van ser explicitats amb detall durant una sessió informativa prèvia al taller, que són els següents:

- 35% de la nota final: preparació de cadascuna de les sessions: aquesta part englobava tant la lectura i reflexió de les lectures facilitades prèviament com la cerca de material nou per part de cada estudiant. En concret, cada estudiant havia de buscar individualment material relacionat amb cada sessió. Calia cercar un material per sessió i com a mínim s'havia de lliurar una síntesi dels documents de tres sessions.

4. A causa del caire participatiu del taller, per superar-lo, els estudiants havien d'assistir a totes les sessions presencials.

- 35% de la nota final: participació activa dels estudiants a les sessions presencials: es valorava l'actitud dels estudiants durant les sessions, la qualitat de les seves aportacions i el seu comportament amb els companys.
- 30% de la nota final: treball final que, com ja s'ha mencionat, consistia en una reflexió sobre cada uns dels eixos treballats a les sessions.

1.3 Valoració del grup d'estudi

En termes generals els participants han valorat el grup d'estudi com una activitat molt enriquidora, tant a nivell formatiu com personal. Argumenten que els ha servit per a desenvolupar una visió més crítica sobre què és i què implica el procés d'adaptació a l'EEES. En aquest sentit, val la pena mencionar el següent comentari:

 *"Efectivament, jo representava a aquell col·lectiu d'estudiants que tenia molt en ment conceptes com privatització o mercantilització però mai m'havia aturat a reflexionar sobre ells o a comparar d'altres fonts."*

A més a més, la tasca prèvia de recollida i lectura crítica de documents relacionats amb cadascuna de les sessions s'ha percebut com a molt formativa i imprescindible per a què les conclusions finals del taller fossin de millor qualitat. Com expressa un dels participants:

 *"Les conclusions poden ser més universals i sobretot, i el que és més important, més objectives."*

La dinàmica general de les sessions ha estat valorada positivament, tot i que amb alguns matisos. Per exemple, trobem que alguns participants consideren que la primera sessió, sobre les diferents declaracions fruit de l'EEES, tot i reconèixer-la com a necessària a nivell formatiu, no els va permetre rebatre els documents, ja que eren de caràcter oficial, a més de ser la menys entretinguda. Per contra, trobem que un dels participants conclou que aquesta primera sessió va ser entretinguda i que va suposar un intercanvi bo i ràpid de les idees bàsiques del documents. Vegem un exemple:

 *"Amb tot i això, la dinàmica va resultar interessant en el sentit de conèixer els inicis del moviment de reforma (iniciat només pels quatre països més influents d'Europa), així com la poca concreció en el conjunt de les declaracions."*

En global, les sessions millor valorades han estat les que permetien una major participació dels estudiants. Sobretot l'última, on els participants no només compartien les seves vivències sinó que també aprenien de les experiències de la resta de companys. Així ho testimonia un dels participants:

 *" Les sessions participatives han estat les més interessants, amb menció especial a la darrera, on cadascú va poder exposar la seva opinió més personal sobre el procés de reforma en una sessió catàrtica i terapèutica."*

Els mateixos participants han suggerit algunes propostes de millora de taller, en cas que es repetís, com per exemple la no realització d'aquestes activitats en horaris intensius:

 *"(...) és un tant complicat en la mesura que molts alumnes realitzem pràctiques els dimecres o alguns dies, que se'ns allarguen les classes fins més tard."*

Per últim, conclourem dient que alguns participants han concebut el grup d'estudi com un mitjà que els ha permès sentir-se actius dins del Procés de Bolonya. I el que és més important, consideren que activitats com aquestes permeten, a través del diàleg, incidir en millores dins de l'EEES, de les quals no només se'n beneficiaran ells, sinó també futurs estudiants. Dins d'aquest context, animen que en un futur aquests tipus d'activitats es continuïn duent a terme. Creiem que les següents cites són representatives d'aquesta percepció:

 *"Gràcies per promoure activitats que ajudin els estudiants a sentir-se una peça de tot aquest gran engranatge, i no sols un observador passiu."*

 *"(...) a tall de reflexió sobre el taller, m'atreviria a dir que el taller sobre Bologna ha estat els 3 crèdits millor empleats que he fet en molt temps. S'han estructurat les sessions d'una manera que, a més de formar-nos en el tortuós món que envolta tot el procés abans de parlar de les nostres experiències personals, s'ha mantingut la tensió de manifestar les nostres verdaderes opinions fins al final."*

2. Informes dels participants al grup d'estudi

Com ja s'ha mencionat, un dels criteris d'avaluació del taller era la realització d'un treball individual que tingués les següents característiques: informe d'entre 5 i 15 pàgines, que ha de contenir un resum del que s'ha fet a casa sessió i una valoració final. A continuació s'inclouen els treballs presentats pels participants del grup d'estudi.

MARC⁵

Estudiant de Veterinària

① Sessió 1: construcció de l'espai europeu d'educació superior

En aquesta primer sessió, ens vam limitar a analitzar els 5 manifestos dels que parteix l'anomenat Procés de Bolonya. Es tracta de simples discursos en els quals els firmants tan sols es dediquen a fer una declaració d'intencions, sense especificar què es farà en concret, com es farà, qui se'n farà

5. La UAP va respectar la desició dels estudinats de posar els noms i cognoms reals o bé únicament els noms.

càrrec, ni amb quins fons o financiació es durà a terme. Parlem, doncs, de textos sense gaire suc per treure.

El primer dels manifestos és el de la Sorbona, celebrat a París el 1998. Va ser firmat per quatre països: Alemanya, França, Itàlia i el Regne Unit. Aquest manifest va ser promulgat per aquests països i va motivar la declaració d'altres manifestos en anys posteriors, tot i que basa els seus punts en els interessos propis dels països firmants. En ell s'hi tracten temes com el dels crèdits ECTS, la voluntat de facilitar la mobilitat dels estudiants entre els països que formen la Unió Europea i la seva posterior incorporació al món laboral i la definició dels títols de grau i postgrau.

Els posteriors manifestos no fan més que confirmar la voluntat de dur a terme aquests canvis, incorporant-ne algun de nou, sense gaire importància real. El segon és el de Bolonya de 1999, amb 31 països firmants.

En aquesta declaració es tracten els mateixos temes que en la de la Sorbona, però s'introdueixen alguns conceptes com "educació de qualitat", la possibilitat de cursar crèdits fora de la universitat i la idea que el títol de grau dóna ja formació per a incorporar-se al món laboral.

El tercer manifest va ser firmat a Praga el 2001 per primer cop per països de fora de la Unió Europea. En aquesta declaració es parla de temes que més endavant seran el fonament del Procés de Bolonya, com la formació continuada (que és anomenada "aprenentatge durant tota la vida") i la voluntat de fer de les universitats europees un referent de cultura i innovació que resulti atractiu per a l'exterior.

El següent manifest va ser firmat a Berlín el 2003 i en ell s'hi declaren aspectes nous, com la comparabilitat dels estudis entre països, però també s'aclareixen termes que en les anteriors declaracions no es deixaven gaire definits, com per exemple el concepte de qualitat en l'ensenyament. En aquest document s'aclareix que en aquest concepte s'engloben l'avaluació interna en les institucions, la revisió des d'òrgans exteriors, la participació dels estudiants, la interconnexió entre universitats, etc. És el primer document que tracta aquests temes amb un mínim d'exactitud i precisió.

El manifest de Bergen de 2005 tan sols aporta dues idees noves respecte als anteriors manifestos: la necessitat de potenciar la recerca en les universitats i d'oferir beques i ajuts diversos per fer que la formació universitària sigui accessible a tots els estaments socials, sense discriminar ni elititzar les universitats. Així doncs, estem parlant de la creació de l'embrió de l'Espai Europeu d'Educació Superior, en el seu estadi més precoç, en el qual no s'aprecien encara els membres futurs, sinó tan sols el cap rudimentari i la cua.

② Sessió 2: la societat del coneixement

En aquesta sessió vam fer dos subgrups de treball, cada un dels quals es va posicionar en un costat del debat sobre el Procés de Bolonya i l'aplicació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Cadascun dels grups va llegir alguns dels documents proposats de la seva ideologia i es va crear un debat en què cada un dels subgrups intentava convèncer l'altre bàndol: objectiu poc fàcil de satisfer, ja que es tracta de dues faccions irreconciliables, al meu punt de vista.

Les possibles conclusions que es podrien extreure del debat són bastant sucoses.

Es critica la relació tan estreta que s'estableix entre tot el tema de l'Espai Europeu d'Educació Superior i la globalització que vivim els últims anys a tot el món. D'aquesta idea s'extreuen totes les conclusions que avaluarem a continuació.

L'aspecte que més es critica és la privatització del sector de l'ensenyament, ja que el nou canvi que es proposa implica un increment de les despeses en ensenyament i no parla de manera específica d'un augment del pressupost per a ensenyament, per la qual cosa faran falta fons que provenguin de fonts privades. D'aquesta manera, les universitats es finançaran amb fons privats i aniran decantant-se cap als interessos específics de les empreses que les financen. Així, l'ensenyament universitari s'anirà adaptant a les necessitats del mercat laboral, en comptes d'assegurar una educació de qualitat, formant a treballadors poc qualificats, que mantindran la precarietat laboral.

Per altra banda, la privatització del sector de l'ensenyament contribuirà a l'elitització de les universitats, perquè la privatització haurà d'anar indubtablement acompanyada de l'augment del preu de les taxes i el conseqüent augment de les matrícules, cosa que farà que només puguin permetre's els estudis universitaris un reduït nombre de persones.

Un altre punt que es va debatre a la sessió és el dels centres públics, que amb la privatització desapareixeran els menys finançats (sobretot pels propis pares dels alumnes) i restaran només els més grans i nombrosos, o simplement els que tinguin més fama i rebin més subvencions per part de les famílies. Evidentment, això contribuiria a desenvolupar el que venim anomenant *privatització* i *elitització de l'ensenyament*, on els més desfavorits econòmicament acabin estudiant en

centres de poca qualitat.

Segons es va demostrar en el debat, el Procés de Bolonya tindrà greus conseqüències tant pel sector de l'ensenyament i el mercat laboral com per la vida diària de l'estudiant. En primer lloc, es presenta una situació en la qual a l'estudiant, a més de haver de pagar unes taxes elevadíssimes per mantenir la seva condició d'estudiant, se li demana que tingui una dedicació eminentment exclusiva a la vida estudiantil, sense possibilitat de simultaniejar-ho amb una feina. Això dificultaria enormement el finançament dels estudiants. En segon lloc, els títols de grau quedaran devaluats davant les persones que hagin pogut pagar-s'ho i posseeixin un màster. En tercer i últim lloc, es va debatre, també, el problema que els nous canvis es volen imposar sense disposar dels recursos ni la infraestructura necessària per fer-ho possible, desembocant en un sistema mal aplicat i on els estudiants són els principals perjudicats.

③ Sessió 3: construcció de l'espai europeu d'educació superior a Espanya

En aquesta sessió havíem de tractar la participació estudiantil en el Procés de Bolonya, però es va presentar la ocasió de tractar aquest tema al carrer el dia següent, en el qual hi havia una manifestació contra Bolonya. Per això, vam traslladar la sessió número 4 a aquest dia i la sessió número 3 la vam convertir en un estudi de camp el dia de la vaga.

En aquesta sessió vam parlar de com s'estava instaurant tot aquest tema al nostre país. Vam fer-ho a partir de diferents documents proposats: s'explicava de

boca de docents, professors, i demés persones implicades en l'assumpte, com s'aplicaven els bonics preceptes que promulga Bolonya. El primer tema que va sortir és que la instauració del sistema s'estava precipitant i hauria de ser més progressiva, ja que s'ha posat com a data límit el 2010 per a què la majoria d'universitats hagin implementat el sistema. D'aquesta manera, s'estructuren els títols de postgrau sense tenir clars encara els punts sobre els quals s'han de fomentar els títols de grau.

Un altre tema polític que va portar molta controvèrsia en el debat va ser el de les anomenades *competències*. Segons els principals ideòlegs de Bolonya, l'estudiant, més que rebre conceptes, ha de rebre competències, segons les quals sàpiga aplicar aquests coneixements. En el meu punt de vista, aquesta idea pot ser bona per a moltes titulacions, però no per a d'altres, en les quals els coneixements són una part fonamental que garanteix la bona praxis laboral. Posem per exemple un cas molt proper a mi, el cas de Veterinària (aplicable també a Medicina, entre d'altres). En aquest cas, el veterinari ha de saber aplicar els seus coneixements, però li és absolutament indispensable tenir coneixements d'anatomia bàsica, histologia, fisiologia, anestèsia i farmacologia, per exemple, per afrontar els casos que se li proposaran. D'aquesta manera, si es vol implementar el sistema nou en aquesta titulació i reduir les hores teòriques i augmentar les de pràctica, estudi personal, autoaprenentatge i totes aquestes idees que ens vol fer empassar el Procés de Bolonya, només poden passar dues coses. La primera d'elles és que els docents i responsables de dissenyar els plans d'estudi, davant la obligació d'augmentar les hores pràctiques, les augmentin sense disminuir les hores teòriques, cosa que repercutirà directament sobre el temps vital de l'estudiant. La segona opció lògica és que realment es redueixin les hores teòriques i els estudiants

siguin relegats a les biblioteques, intentant assimilar en va a través de treballs, casos, etc. uns conceptes que no se'ls han donat.

Els senyors firmants de les famoses declaracions van promulgar la qualitat de l'ensenyament, la mobilitat dels estudiants entre països, mentre els estudiants realment estan a la biblioteca, estudiant per un fi que és que, al final, o cursen un màster o entren a un lloc de treball precari, mentre els que han pogut costejar-se un màster accedeixen als millors llocs de treball. Un cop més el poder dels diners i la política pot amb tot, fins i tot amb l'educació i el futur de la societat, com són els estudiants.

En aquesta sessió es van exposar també algunes entrevistes que es van fer a docents i professors, que realment són els que estan implicats en el seguiment de tot el procés. En el meu cas, vaig fer juntament amb l'Anna una entrevista a la Dra. Maite Paramio, la qual té un sentiment positiu sobre Bolonya, tot i que opina que el principal error de Bolonya és tornar als exàmens parcials, en comptes de centrar-se en promoure la realització de treballs i l'autoaprenentatge lògic.

④ Sessió 4: participació estudiantil en l'espai europeu d'educació superior

Aquesta sessió, com hem dit abans, no va ser presencial. Va haver-hi una vaga el dijous dia 10 de maig a Barcelona, en contra del Procés de Bolonya. Cadascun de nosaltres vam fer algun tipus d'activitat durant aquest dia. Alguns van assistir a la manifestació, fent entrevistes, fotografies, etc. Alguns altres es van dedicar a entrevistar la gent que hi havia per la Plaça Cívica el dia

abans, i alguns van assistir a algunes xerrades que es van fer també el dia abans a la plaça Cívica, entre elles, la del Dr. Arcadi Oliveres, molt implicat i conscienciat amb tot aquest tema.

Nosaltres, en concret, els de Veterinària, ens vam dedicar a cercar manifestos, documents, entrevistes, etc. de recull de les vivències de determinats grups durant la manifestació. Un d'ells, i al meu punt de vista el més interessant, va ser el manifest de la Plataforma Mobilitzadora en Defensa d'una Universitat Pública (PMDUP). A continuació, adjunto un fragment especialment interessant, en el qual es fixen les recomanacions que la plataforma proposa per fer del Procés de Bolonya i la seva implementació en les universitats un procés millor del que ha estat fins ara.

"(...) Des de la PMDUP veiem necessari que es tinguin en compte els següents punts a l'hora de defensar la qualitat pública de la universitat:

- Creiem que passar d'un model centrat a la docència del professor a un altre centrat en l'aprenentatge dels estudiants i en el treball dels mateixos pot ser una oportunitat per millorar la qualitat de l'ensenyament superior. Ara bé, per abordar aquest canvi caldrà un vertader esforç dels docents per fer una autèntica, i necessària, renovació pedagògica. Tant dels mètodes docents, com també dels continguts i els objectius a assolir.
- Dins d'un sistema universitat pública que vol assegurar la qualitat en els seus ensenyaments, l'avaluació pública del professorat constitueix un mínim necessari. En aquesta avaluació han de participar tots els agents implicats en la universitat

(per tant, s'ha de tenir en compte la participació de l'estudiant) i en ella s'ha de valorar tant la tasca investigadora del professorat com la seva tasca docent.

- És necessari que s'obrin debats, amb participació dels estudiants, a totes les universitats sobre com abordar aquest canvi i que s'estableixin mesures per garantir l'establiment d'un nou model docent que no sigui perjudicial pels estudiants.

- En aquest nou model docent, cal tenir en compte les diferents situacions dels estudiants, és a dir, cal garantir les diferents dedicacions davant els estudis. El canvi no pot enfocar-se a perfils de dedicació completa als estudis. Els estudiants i els seus ritmes són diversos i per garantir el dret universal a l'ensenyament superior, calen garanties per aquells qui compaginin estudis i feina o altres dedicacions. I més, quan l'actual sistema de beques i preus força a molts estudiants a treballar per poder viure i pagar-se els estudis.

- Amb la participació dels estudiants, caldrà establir eines de mesura de la càrrega de treball que suposa cada assignatura, les quals hauran d'adaptar-se als crèdits que tinguin assignats. A més, els objectius acadèmics s'hauran d'assolir perquè no hi hagi una pèrdua de qualitat. Per tot serà fonamental refer les assignatures i adaptar els continguts i els mètodes docents i tot plegat no pot suposar una sobrecàrrega pels estudiants ni tampoc una pèrdua de continguts. Únicament si els docents fan l'esforç oportú i els estudiants prenem part en la definició i control del nou sistema docent, el canvi serà possible i positiu.

- Pel que fa als recursos, caldrà aconseguir una ràtio estudiant/professor que faci possible l'assoliment d'aquest nou model es requerirà, en molts casos, un

seguiment personalitzat del treball de l'estudiant. Desgraciadament en moltes de les nostres facultats i escoles no es donen, ara, les condicions per abordar un canvi com aquest. Per corregir aquesta tendència cal donar més valor a la tasca docent dels professors i fer una política decidida de contractació de professorat, assegurant els mecanismes per a que la contracció d'aquest professorat es basi en criteris de qualitat científica, per poder fer aquest canvi.

- Per altra banda, els recursos materials prendran una nova dimensió. Calen nous espais a les universitats destinats al treball en grup, són necessàries més aules d'informàtica així com més i millors ordinadors i altres eines fonamentals. De ben segur, si no es produeix un salt qualitatiu tant dels materials didàctics, les biblioteques, les xarxes i els espais, el canvi del model docent suposarà nous problemes pels estudiants amb menys recursos. Són necessaris més mitjans, i no pot suplir-se aquest esforç donant crèdits o facilitant la compra d'ordinadors i material per part dels estudiants. Les universitats han de tenir els espais i materials necessaris perquè tothom pugui assolir els objectius acadèmics en igualtat d'oportunitats. (...)”

⑤ Sessió 5: nou paradigma educatiu

En aquesta sessió final va ser en la qual va sorgir el major nombre de problemes, debats, discussions, etc. ja que es tractava de parlar exclusivament de la nostra experiència amb Bolonya i de fer una mica de catarsi sobre tots els problemes amb els quals ens estem trobant des que hem començat amb la implementació famosa del sistema. Abordaré la síntesi d'aquesta sessió parlant una mica personalment sobre la meva experiència i el que sento respecte a aquest tema tan controvertit.

Per començar, no cal oblidar-nos que Veterinària és una carrera d'una certa dificultat, amb unes pràctiques d'un determinat tipus que poden no agradar a tothom. Dic això per fer entendre al lector que es tracta d'una carrera en la qual els que la cursen i la segueixen ho fan per pura vocació, ja que, en cas de no agradar-te aquest tipus de carrera, esdevens incapaç de seguir-la, no ja per la seva dificultat, sinó per la poca motivació que et desperta. Per tant, es tracta d'estudiants que difícilment tiraran la tovallola davant de les dificultats que se'ls presentin a l'hora d'obtenir el títol, sinó que tendiran més a estressar-se i agobiar-se.

En aquest cas, totes les dificultats de què hem parlat en anteriors sessions s'acumularan en aquests estudiants i per primer cop ens adonem que no som només nosaltres els que patim per tot aquest tema de la implementació, sinó també els docents, que veuen que el sistema de donar classes i ensenyar que els havia donat resultat fins al moment ara resulta que des de dalt està mal vist, i es vol canviar. Però aquest canvi no és tan sols un simple retoc de la metodologia, sinó que suposa una enorme reducció d'hores teòriques i una aportació extra d'hores de recerca i treball per l'estudiant. D'aquesta manera, els estudiants que voldrien recórrer al professor per a resoldre els dubtes que no els han aclarit els llibres de la biblioteca, es troben que el docent no pot atendre'ls, ja que té una important cita en un tribunal d'avaluació de tesis, un congrés de traumatologia a Càceres o qualsevol altra feina. Per tant, ens adonem també que el sistema no es dolent tan sols per a l'estudiant, sinó també per al docent.

La falta d'infraestructures, de docents per fer front a tanta reclamació, etc. farà que ens plantegem si no seria millor mantenir el determinat nombre d'hores teòriques i deixar-nos de tanta qualitat de l'ensenyament, perquè: realment des-

prés de tot això nosaltres estarem més ben formats que els que van venir abans que nosaltres? O passarà el que es va suggerir el dia de la sessió, que els que es puguin permetre cursar un màster seran millor valorats que nosaltres que, després de 5 anys de carrera i sense cap màster, se'ns mirarà com un titulat en grau de 3 anys de Veterinària? Realment vull imaginar-me el cas demencial que la separació de grau i postgrau s'apliqui a Veterinària i Medicina. Vull imaginar-me a mi mateix, ara, havent acabat tercer de carrera, sortint al món laboral amb el grau de Veterinària i guanyant-me la vida, mentre els que s'ho han pogut permetre estan cursant un màster, esperant a treure'm la feina, quan ells surtin del fantàstic món universitari bolonyès.

Deixant a part tot el tema de Bolonya, a tall de reflexió sobre el taller, m'atreviria a dir que el taller sobre Bolonya ha estat els 3 crèdits millor empleats que he fet en molt temps. S'han estructurat les sessions d'una manera que, a més de formar-nos en el tortuós món que envolta tot el procés abans de parlar de les nostres experiències personals, s'ha mantingut la tensió de manifestar les nostres verdaderes opinions fins al final. D'aquesta manera, se'ns ha obligat a reformular bona part del que hauríem dit el primer dia, si se'ns hagués permès fer la catarsi, i a formular nous arguments i noves situacions que no ens havíem plantejat fins al moment. Em sembla una manera molt apropiada d'abordar un tema que es tracta entre estudiants i amb el qual, si s'arriba a una conclusió, no serà molt diferent de la opinió inicial que es tenia. Si un tema es tracta entre gent que té opinions semblants, les conclusions s'han d'agafar amb pinces, però si aquesta gent abans s'ha format en els fonaments bàsics del procés, les conclusions poden ser molt més universals i, sobretot, i el que és més important, més objectives.

Si haguéssim de mirar només per la nostra pròpia supervivència en la universitat i tenir en compte exclusivament el fet de no sortir escaldats del Procés de Bolonya, els problemes serien més limitats, ja que som el programa pilot, els conillets d'índies, com s'ha dit repetides vegades aquests dies. Però no només som això; els conills d'índies no són conscients que el seu comportament durant l'experiment pot condicionar els futurs experiments amb futurs conills d'índies, però nosaltres sí. Nosaltres ens sentim responsables de fer més crítica de la que els docents es mereixen (se la mereixeria més el responsable que el procés s'hagi d'implementar també a Veterinària...), per garantir que any, rere any, les coses es facin més correctament.

Ens sentim amb la responsabilitat i el deure de fer que el Fantasma de Bolonya que s'arrossega entre nosaltres, que travessa les portes de les aules, que espera en les cantonades dels laboratoris i que seu perpètuament en les grans taules de la biblioteca estigui cada any més definit, més visible i, a ser possible, puguem entendre'l, com pensa, com es mou, de què s'alimenta (especialment no volem que sigui d'estudiants), com podem fer-lo créixer i treure'n el màxim partit. És el que ens sentim motivats a fer. A la fi i al cap, som veterinaris. Sabem fer altra cosa?

ANNA

Estudiant de Veterinària

① Sessió 1: construcció de l'EEES

En aquesta sessió, vam analitzar els diferents manifestos de la construcció de l'EEES. El primer, que és el manifest de Sorbona, és el més senzill

i la base per a la resta, i està compost tan sols per 4 països (França, Alemanya, Itàlia i Regne Unit) i el que volien era estar units per alguna cosa més que no fos simplement l'euro. Es va aprofitar que era l'aniversari de la Universitat de París per triar el lloc de la reunió.

Aspectes que consideràriem interessants del manifest de Sorbona: aparició dels crèdits ECTS i dels semestres grau i postgrau (grau = carrera universitària en si, postgrau = elecció entre màster de curta durada o doctorat de llarga durada) animar els estudiants a cursar semestres a l'estranger i facilitar la mobilitat i l'ocupació dels estudiants un cop acabats els seus estudis. Com podem veure, fa moltes propostes però en cap lloc diu com se podrien fer.

Ara tractarem el manifest de Bolonya. Està basat en l'anterior, però tracta certs aspectes d'una manera diferent: incrementar la competitivitat del sistema europeu, però en cap lloc s'especifica una mica mes. També ens parla d'*educació de qualitat* però sense especificar. Continuem amb els crèdits ECTS. Però no com a tal, sinó un sistema semblant. Grau i postgrau. Aquí ens parla més bé d'estudis de primer cicle i de segon cicle on els de primer cicle deuen tenir una durada de com a mínim tres anys i els de segon cicle donen el grau de mestria i/o doctorat. Ens deixa clar que amb el primer cicle ja es pot accedir al món laboral. Possibilitat d'obtenir crèdits fora de la universitat (crèdits de lliure elecció, encara que no reben aquest nom). Promocionar la mobilitat tant d'estudiants com de professors i personal investigador. Queden de trobar-se dos anys després per veure el progrés amb el sistema i establir nous objectius. Cal dir que, a part dels 4 països inicials, se'n van unir bastants més.

Els altres manifestos restants (Praga 2001, Berlín 2003 i Bergen 2005) es basen en aquests dos introduint petits canvis i, això sí, amb major nombre de països participants, fins i tot de fora de la UE. Al manifest de Praga deixem de parlar de primer i segon cicle i passem a nomenar-lo *títol de llicenciatura* i *títol de màster*. També ens torna a parlar de qualitat al ensenyament, sense especificar encara el que volen dir. Destacaré alguns punts que em semblen interessants del manifest de Praga: l'aprenentatge durant tota la vida, la implicació dels estudiants en la creació de l'EEES, fer que la universitat europea sigui atractiva a tot el món (se suposa que vol dir donar-li prestigi a la universitat europea i que sigui reconeguda a tot el món).

Punts a destacar del manifest de Berlín: compatibilitat, comparabilitat i transparència al sistema educatiu superior. Insisteix amb la qualitat, però ara sí que matisen una mica el que volen dir amb això: definició de les responsabilitats dels òrgans i institucions implicats, l'avaluació de programes o institucions, què englobarà l'avaluació interna, la revisió externa, la participació dels estudiants i la publicació dels resultats, sistema d'acreditació, certificació o altres procediments comparables i la participació, cooperació i interconnexió internacional. Torna a parlar de primer i segon cicle, sistema crèdits ECTS i promoció de la mobilitat, aprenentatge permanent.

Punts a destacar del manifest de Bergen: asseguració de la qualitat, reconeixement de les titulacions en diferents països, establiment de beques i ajuts perquè la ensenyança superior sigui accessible a tothom, potenciació de la recerca, facilitar la mobilitat dels estudiants. Fica com a data límit per la implantació del sistema al 2010.

② Sessió 2: societat del coneixement

Començarem definint una mica què és la globalització: és un procés que afecta diferents àmbits, entre els quals destaquen l'econòmic, el polític i el cultural. També indica la interrelació i la interdependència entre territoris. Cal dir que la globalització pot tenir aspectes positius sobre l'educació encara que els mitjans de comunicació sempre destaquen la part negativa del moviment.

Un aspecte important de cara al sistema educatiu és la mercantilització del mateix. Per finançar tot aquest procés d'implantació del sistema de Bolonya es necessita privatitzar el sector, però això aixeca moltes veus en contra. També està aixecant moltes protestes el fet d'adequar les titulacions a les necessitats del mercat (és a dir, eliminar aquelles titulacions que semblen improductives).

L'Estat està sotmès a dues pressions contradictòries: restricció pressupostària en Educació i, per altra banda, major inversió. Per tant, aquí arriba un punt on és necessari un cop de mà de la inversió privada, si es vol expandir el sistema educatiu.

Nosaltres el que vam fer en aquesta sessió va ser un debat en dos grups, uns defensant la idea de privatitzar l'ensenyament i els altres atacant-la. Com un argument a favor de la privatització de l'ensenyament trobem que la subcontractació de projectes de recerca a les universitats per part de les empreses privades aporta importants ingressos a les universitats. Però un aspecte dolent de cara als estudiants és l'augment del preu de les matrícules i l'aplicació d'impostos al titulat. Això és impensable pels estudiants, que es neguen a pagar més per les seves matricules. Ja és cara avui en dia la matrícula de la universitat com per pu-

jar-la més de preu. El que nosaltres pensem és que és inacceptable que acabem potenciant l'ensenyament privat deixant de banda el públic, tal i com ha passat als Estats Units, ja que de aquesta manera sols les persones amb diners podran accedir a l'ensenyança superior, discriminant aquells que compten amb pocs recursos. També trobem fenòmens de comercialització del servei educatiu fora del país: Internet ha suposat tota una revolució en aquest àmbit i està convertint la universitat en semipresencial alhora que facilita la seva expansió per diferents països.

Acabàrem parlant sobre altres aspectes de la comercialització de l'educació: per exemple, el fet que uns pares puguin triar l'escola dels seus fills com una mercaderia més que es compra i es ven, farà que alguns centres no rebin suficient inversió i acabin desapareixent, i això es en part inacceptable, ja que no hi haurà escoles per tothom, i els més desafavorits acabaran en escoles marginals i de baixa qualitat. Això serà accentuar més les diferències entre les diferents classes socials. I això no és el que es vol en una societat com la d'avui en dia, on busquem més aviat potenciar la igualtat.

Finalment... com afecta tot això al Procés de Bolonya i la creació del EEES? Dedicació exclusiva dels estudiants a l'estudi, no deixant temps per treballar. Si a sobre augmenten el preu de la matrícula, d'on trauran diners els estudiants per pagar-se-la? Implantació del procés sense suficients recursos, beques insuficients, molt d'èmfasi en la empleabilitat dels estudiants i perill, també, que els estudis de grau es devaluïn davant els de postgrau. I és ben clar que no tothom es podrà permetre el luxe de realitzar un postgrau, cosa que equival a ser classista. La reestructuració dels estudis universitaris pot suposar l'eliminació de titulacions

que no són tan rendibles en termes econòmics. També podria comportar que es contingui o redueixi el número de places disponibles a la universitat pública, obligant molts estudiants a matricular-se en universitats privades.

Existeix la possibilitat que el preu del crèdit de màster sigui més elevat del preu del crèdit de les llicenciatures actuals, la qual cosa contribuiria encara més a l'elitització de l'educació superior. En conclusió: ens dirigim cap a la privatització de la universitat, convertint-la en un producte més del mercat, inaccessible per a les classes més desfavorides de la societat.

③ Sessió 3: construcció de l'EEES a Espanya

Vam decidir realitzar uns canvis a l'estructura del curs, per una vaga programada pel dijous, precisament en contra de Bolonya. Així que vam decidir tractar a dia de dimecres la construcció de l'EEES a Espanya i deixar la participació estudiantil per a l'endemà. També inclouré la entrevista en aquesta sessió.

En aquesta sessió vam tractar com afectava Bolonya a nivell de les universitats espanyoles. Començarem comentant certes conclusions a les quals vam arribar aquell dia:

Es vol instaurar un sistema de postgrau sense tenir acabat el grau. Això vol dir voler fer el sostre d'una casa sense tenir acabats els ciments. Les competències universitàries es poden convertir en incompetències. I aquí va sorgir el dubte de que volien dir *competències*. I és que la universitat es vol orientar no sols a aprendre coneixements, sinó també a saber aplicar-los a la vida laboral.

Els estudiants espanyols no miren amb bons ulls l'adaptació a l'EEES. Es critica el sistema de tres cursos més un màster obligatori, ja que el preu d'aquest màster serà escandalós. I si no fas aquest màster et limites molt, el que obligarà molts estudiants, a pesar de les seves limitacions, a fer-lo amb els corresponents esforços que pot suposar. A més, es critica que en tres anys no es poden adquirir coneixements suficients per una educació adequada.

Un estudiant qualifica així aquest mètode: *"Yo veo un futuro de profesionales menos preparados que acceden a puestos de trabajo de segunda fila y de profesionales que se han formado bien a base de pagarse uno de esos famosos másters oficiales de precio público."*

A més, aquí s'ha d'establir el temps que es dedicarà a una assignatura en particular, cosa que és molt subjectiva i que potser a una persona li costa un temps determinat i a una altra el doble. Els estudis absorbeixen els estudiants de tal manera que no poden treballar i estudiar alhora. A més, critiquen el fet que el preu del crèdit es mantingui i es queixen: *"¿Por qué tengo que pagar por lo que hago en mi casa?"*, amb tota la raó.

Cal recalcar que falten recursos per poden fer front a tot el treball que es fica. Es un sistema nou amb una infraestructura antiquada. I això no és viable. És el peix que es mossega la cua. Falten recursos: doncs es privatitza, elititzant així l'ensenyament.

Acabarem aquesta sessió comentant l'entrevista realitzada a la docent M^a Teresa Paramio, professora de Producció Animal de la titulació de Veterinària. La visió

d'aquesta docent sobre Bolonya és positiva. El que no li agrada és la manera amb la qual s'està portant a terme. Critica sobretot el fet que fem parcials, ja que segons ella és una metodologia antiquada que ja no va funcionar al seu moment i que per això va ser substituïda per l'únic examen final. Per això ella es va limitar a fer petits canvis a la seva assignatura i mantenir un únic examen final. L'avaluació continuada no són parcials, sinó treballs i recerca.

4 Sessió 4: participació estudiantil

Aquesta sessió no va ser presencial per una vaga contra Bolonya. Com que els estudiant de Veterinària estem quasi un 100% dedicats a la carrera, no vam poder participar a la manifestació. Així que ens vam limitar a cercar informació per Internet sobre la jornada.

Adjunto algunes imatges que vam cercar de la manifestació:



⑤ Sessió 5: el nou paradigma educatiu

Per últim, vam tractar tot aquest aspecte de Bolonya vist des d'un punt de vista una mica més personal. Per tant, jo parlaré des del punt de mira del col·lectiu estudiantil de futurs veterinaris.

Nosaltres vam començar un primer curs normal, amb un únic examen final i sense treballs ni coses semblants. Va ser al segon quadrimestre de primer, quan ens van començar a parlar de Bolonya i de l'avaluació continuada, però fèiem petits canvis, com per exemple preguntar a classe els dijous o fer petits treballs o casos per resoldre, o petits exàmens parcials que contessin fins un 10 % de la nota final. És a dir, ens facilitaven una mica la feina, encara que continuàvem tenint un examen final i una setmana blanca.

La cosa es va complicar en arribar a segon. S'havia pres més sèriament això de Bolonya, però cadascú ho havia entès com havia volgut. Per això va ser en part un desastre. Per exemple, teníem una assignatura que ja de bon començament no feia Bolonya, una altra que sí que ho feia, però el seu temari el partia en dos exàmens parcials, una altra que en comptes de fer dos parcials en feia tres, però els havies de aprovar tots tres si volies superar l'assignatura, llavors una altra que el que feia era ficar un treball o petit examen cada setmana i establir un sistema de punts, i quan arribessis a un nombre determinat et podies donar per aprovat... o sigui, cadascú ho va fer com li va donar la gana i els més perjudicats vam ser nosaltres. Això es va traduir en un munt de gent amb trossos d'assignatures per al setembre. Però, per altra banda, segons opinions, el nombre d'aprovats era major que amb el mètode antic. Així, tampoc podíem criticar al 100% l'establiment d'aquesta nova metodologia.

A vegades fa més ràbia anar amb un terç de la matèria al setembre que amb tota una assignatura sencera, per la senzilla raó que per culpa d'aquesta insignificança t'has de matricular al setembre, amb les corresponents conseqüències, com que les assignatures intercampus s'emplenen. Pots pensar que tots els teus companys de classe estan com tu, però aquestes assignatures no s'emplenen sols amb gent de Veterinària, sinó també amb gent d'altres carreres, molt més fàcils que la nostra o que simplement no fan Bolonya.

Un altre aspecte negatiu dels parcials és el fet d'establir notes mínimes perquè un examen et faci mitjana. D'una assignatura pot haver-hi temes que se't donin millor que altres i, això, o fins i tot, en assignatures que són donades per diferents docents, pot haver parts que siguin més fàcils que altres per la manera d'explicar o fins i tot pel tipus de preguntes a l'examen. Haurien de fer mitjana tant si treus un 10 com un 0, ja que al cap i a la fi, si fos un sol examen tot s'avaluaria junt i per igual. Així l'única cosa que aconsegueixen és complicar-nos la vida. Al igual que un noi que opinava a la sessió 3. Jo penso que no és just pagar pel treball que fem a casa. Els professors potser tenen més feina per haver de corregir treballs i més exàmens, però aquí no es té en compte que els docents d'institut, cobrant menys que els d'universitat (ja no parlo dels de col·legi, sinó dels professors de batxillerat), també corregeixen un munt d'exàmens (i a sobre, a mà, no amb les facilitats que els atorga la màquina correctora) i treballs. I és ben cert que els professors d'universitat també fan recerca, però jo pago crèdits perquè un professor m'expliqui el temari. I si les hores presencials es redueixen, llavors jo vull pagar menys.

Conclusió de tot: Bolonya té aspectes negatius i positius. És ben cert, a nivell

personal, que em va millor el curs des que fem Bolonya, però no sé si és pel sistema o simplement que ja m'he adaptat a la nova metodologia de la universitat.

Però, per altra banda, amb aquest grup de discussió he descobert aspectes nous de Bolonya, com per exemple l'establiment del màster de caràcter semiobligatori evidentment a un preu més elevat que els cursos normals i que farà que un sector de la població no hi pugui accedir. A nosaltres no ens afecta directament, però, quan comencin a aparèixer els nous llicenciats, com quedarem nosaltres, els del pla antic? Ens miraran com iguals o serem com aquells que tenen tan sols els seus tres anys de grau i que no han gaudit d'un meravellós màster? D'aquí a uns anys ho sabrem.

MARTA FERRER COMAS

Estudiant de Veterinària

① Sessió 1: construcció de l'espai europeu.

En aquesta sessió es van analitzar els diferents comunicats i declaracions sobre els quals es fonamenta la construcció de l'espai europeu (Declaració de La Sorbona, Declaració de Bolonya, Comunicat de Praga, Comunicat de Berlín, Comunicat de Bergen). Com a fets que criden l'atenció ens trobem amb la falta de concreció dels sistemes pels quals arribar als objectius que se'ns plantegen en els documents, es podria dir que hi ha una certa incertesa en la forma d'aplicar les idees exposades. Es podria dir que sembla com si primer s'haguessin proposat uns objectius però que el treball hagués quedat a mig fer, sense pensar en què es necessiten uns mitjans per arribar-hi.

Una cosa curiosa que acompanya aquest fet és l'augment en el nombre de països participants en aquest procés. Es pot veure que són quatre els països que promouen la construcció de l'espai europeu però que al final ja es compta amb 45 països associats. Aquest fet no és el que cal remarcar, ja que en un procés ben dissenyat i uns bons ideals és d'agraciar aquesta participació, però el que resulta remarcable és el recolzament, ofert pels diferents països, a un procés que no mostra cap objectiu clar, i que es fonamenta en conceptes tan intangibles com: aconseguir millorar la qualitat dels estudis, europeïtzar l'estudi, permetre un augment de la mobilitat,...

Analitzant els diferents documents d'una forma més detinguda es pot veure que en el primer de tots es parla d'una forma de "comparació" entre els estudis que es portin a terme en els diferents països, però després sembla que aquest primer objectiu es desvia cap a millorar la mobilitat amb la creació dels crèdits ECTS, que a més són presentats com una forma d'augment de la qualitat de l'estudi (un altre cop torna a aparèixer la idea de qualitat de l'estudi sense matisar què implica això). També es pot veure que els crèdits ECTS seran usats com a forma de trobar més fàcilment feina, ja que es podrà valorar millor les hores dedicades a la feina autònoma, però realment en cap lloc es defineix clarament què és un crèdit ECTS i com serà valorat.

Un altre punt sobre el qual es va parlant és l'augment de les competències, però a causa de la forma en la qual sembla que es vol dur a terme (també és una cosa que no queda del tot clara), pareix que en comptes d'augmentar les competències el que s'aconseguirà és treure importància al contingut acadèmic. Tot i que es va remarcant que això és sols una aparença i no una realitat, en cap moment

es veu alguna cosa que ens ho pugui confirmar.

Després de totes les crítiques que he exposat sobre la construcció d'aquest espai europeu, cal dir que els objectius que es proposen semblen interessants, l'única cosa és acabar de matisar-los. Però realment sona atractiu el fet de no trobar-se amb problemes a l'hora de sortir a cursar estudis a fora del teu país, tant pel que fa a la mobilitat com al reconeixement dels estudis o formació que ja s'hagi rebut. També crec que aquest aspecte s'hauria de treballar un poc, ja que moltes professions o estudis sembla com si no estiguessin englobats dins aquest aspecte (es podria dir que els aspectes més artesanals de la feina), i considero que això no es pot obviar, ja que si, com es diu, es vol augmentar la qualitat de l'ensenyament, el que s'ha de fer no és anar a la part més selecta de l'estudi i intentar reforçar-la, sinó que la part més desfavorida és la que hauria de reclamar el màxim d'atenció.

És a dir, estudis com la formació professional també haurien de poder gaudir de la possibilitat de sortir del país per poder ampliar o enriquir els estudis realitzats. Podria resultar un punt interessant a matisar i poder discutir en alguna de les reunions que es porten a terme per tal de poder fer un seguiment sobre l'evolució d'aquest procés, però ben bé no sabem què estan valorant: l'augment de mobilitat?, la implantació dels ECTS?,... i realment això ens ajuda a saber que s'estan assolint els objectius proposats?, que tot funciona així com toca? A més de realitzar els seguiments aquests, jo crec que, com s'apunta en algun lloc, la participació dels estudiants és fonamental, i que en el grup de seguiment hi hauria d'haver un sector que representés els estudiants perquè no estic dient que els estudiants no siguin tinguts en compte, però una representació directa en les reunions sem-

pre resultaria més efectiva que la representació del descontentament estudiantil per persones que veuen de forma positiva totes les parts del procés.

Com a conclusió, és pot extreure que la creació d'aquest espai europeu és impulsat pel desig d'aconseguir la unificació dels diferents estudis entre els països, però que la mancança principal que presenta és la falta de determinació, de concreció de les coses.

② Sessió 2: Societat del coneixement

Sota aquest títol tenim una sèrie de documents, presentats a les sessions del taller, que solen identificar la societat del coneixement amb la societat de la informació. Però també podem observar que hi ha posicions com més definides, on comparen la societat del coneixement amb el canvi d'un sistema passivista d'educació (on és el professor la part activa de l'ensenyament) a un sistema més autònom d'aprenentatge (on és l'alumne el que realitza el treball, es torna més participatiu). A mesura que llegim els documents ens adonem que aquesta és la posició més recolzada.

Els recursos econòmics necessaris augmenten per la demanda de nou personal, noves infraestructures, nous sistemes per poder fer front a tot el que suposa una societat del coneixement. Així doncs ens veiem en una situació un tant paradigmàtica, ja que aquesta societat del coneixement promou no sols la interacció entre els estudiants sinó també la participació d'un nombre cada cop més elevat d'estudiants, cosa que implica que el coneixement arribi a zones un desfavorides econòmicament, per la qual cosa estudiants amb pocs recursos econòmics intentaran accedir a un sistema d'estudis que necessita més fonts d'ingressos per funcionar. De les propostes que s'aporten cal destacar la privatització de

l'ensenyament, per poder dur a terme l'expansió del sistema educatiu i contenir la inversió pública.

Aquest fet de la privatització de l'educació és un punt molt debatut, ja que suposa que els estudis estiguin sotmesos a unes empreses o institucions que aporten els diners per poder dur a terme l'ensenyament en un determinat centre. Aquesta circumstància fa que la gent vegi amb mals ulls la privatització de l'ensenyament, però, realment, el que s'intenta fer no és privatitzar en el sentit estricte de la paraula (és a dir, no es vol restringir l'entrada d'individus amb pocs ingressos), sinó tot al contrari, el que volen és que tota la gent pugui accedir als estudis i l'única solució, al menys momentàniament, és l'entrada de diners d'altres institucions per recolzar l'educació. Sota el meu punt de vista, aquesta idea no és del tot errònia i crec que es podria potenciar, ja que si el que es vol és millorar el sistema educatiu i incorporar-se a la societat del coneixement, es necessiten uns diners que hauran de ser aportats per algú, i no sembla tan equivocat que sigui algú que també se'n pugui beneficiar, tot i que això suposi un poc de propaganda o publicitat a les universitats. Sempre, tot això, dins d'un límit: no s'ha de vendre la institució educativa per tal d'aconseguir ingressos i que es perdi el sentit educatiu.

Un altre punt tractat i que a mi em sembla força interessant és el de la pèrdua del sentit clau de l'educació i la tendència a orientar-la cap al món laboral quasi de forma exclusiva. Aquest fet s'ha de tenir en compte. Clar que resulta important que s'ensenyin unes competències mínimes a l'escola o universitat, però tampoc es pot fer que més del 50% d'aquest temps es destini a l'ensenyament de les competències. S'ha de dir també que les competències que s'ensenyin en edat escolar han de ser molt generals, mentre que les que es vagin introduint a

la universitat ja podran ser com un poc més específiques sobre la matèria que s'està cursant.

Es podria dir, com comenta Paulo Freire en els seus principis de *l'Educació Popular*, que l'educació s'ha d'intentar contextualitzar en la societat en la qual es troba. Personalment crec que aquesta idea s'hauria de treballar un poc més, ja que crec que no vol dir que es modifiqui el nivell educatiu, sinó que aquesta crítica va més encaminada a fer front a la idea de la globalització dels estudis. No es pot agafar una carrera universitària i sense cap tipus de modificació implantar-la en un altre lloc. Aquest procés requereix una certa reflexió sobre els punts forts i febles d'aquell sistema i les necessitats específiques de cada zona. Així, per exemple, el fet que una assignatura sigui en un pla d'estudis com a matèria obligatòria i, que si es mira la temàtica que tracta va en contra dels ideals de la societat, penso que s'hauria de modificar la seva presència en el pla d'estudis, però no per fer-la desaparèixer, ja que s'ha de donar la possibilitat a escollir si es vol cursar l'assignatura o no.

Com a forma de resum es pot dir que la idea de globalització de l'educació per poder assolir la societat del coneixement és una idea favorable, però cal concretar alguns punts, i entre aquests punts, el més important és com introduir ingressos en les institucions, sense que per això aquesta es converteixi en una organització dirigida pels ideals de l'empresa que ofereix la seva ajuda econòmica.

③ Sessió 3: Participació estudiantil a l'EEES

Treballant aquest tema s'ha pogut veure que la participació dels estudiants a l'EEES està bàsicament encaminada cap a la no-acceptació del pro-

cés. Com podem veure amb la realització de les diferents vagues, les pintades que hi ha en la universitat, les xerrades que es porten a terme, entrevistes, etc.

També es pot dir que aquesta participació es veu centrada en l'oposició del procés, però des del meu punt de vista crec que les accions de lluita per fer més agradable aquest procés no són del tot valorades. Possiblement sí que es tenen en compte aquestes accions a nivell estudiantil, però pareix com si el pas de transcendir a organismes superiors estigués bloquejat.

També s'ha de dir que l'oposició al procés pot ser promoguda moltes vegades pel desconeixement que manifesten alguns estudiants. La sensació que causa ser els primers que tenen implantat aquest sistema o, més ben dit, que estan en el pla pilot per a la seva implantació causa una sensació d'experimentació que moltes vegades fa rebutjar el procés com a conseqüència d'aquesta sensació, més que pel veritable rebuig del procés en si.

El treball realitzat pels estudiants que estan cursant les carreres del pla pilot i els que hi participen encara que no tenguin implantat aquest pla hauria de ser tingut més en compte. Com ja vaig comentar en una altra sessió, sembla que l'opinió i la participació estudiantil només vulgui ser tinguda en compte quan les crítiques són positives mentre que, com la realitat ens mostra, les crítiques moltes vegades són negatives i sembla que necessitin com un filtre per poder ser tingudes en compte en les diferents reunions i revisions del sistema que es fan en un pla més elevat (reunions de seguiment).

Dins del descontent que manifesten els estudiants podem veure que predomina

la sensació de dedicació completa als estudis i la impossibilitat de compaginar la vida d'estudiant amb qualsevol treball. També es pot dir que els estudiants són conscients que per a l'aplicació d'aquest procés s'han de dur a terme un seguit de modificacions a nivell d'infraestructures. Aquest fet, acompanyat de la poca mobilització que està portant a terme la universitat fa que el descontentament vagi en augment.

Les idees de devaluació de títols o inclús la desaparició d'altres provoca una gran mobilització en l'àmbit estudiantil. Aquesta sensació de "cortar por lo sano" fa que la gent es rebel·li de forma activa, moltes vegades sense parar-se a valorar la situació. Però el que està clar amb aquest sistema és que el descontent general, tot i que com he anat comentant, part és promogut pel desconeixement, està fonamentat en la idea que es té d'agressió cap a alguna cosa que es creu que funciona. Si els estudiants no estiguessin contents amb el sistema actual l'acceptació d'un nou sistema segurament es veuria amb més facilitat.

Gràcies a tot un seguit d'accions que es porten a terme a nivell de facultat personalment crec que es pot arribar a fer alguna cosa, però sempre tenint en compte que tot el que realitzam ha de transcendir a un nivell superior, i que per això es necessita temps. Igualment s'ha de tenir en compte que estam en un pla pilot, que en principi les coses seran com les estan portant a terme, però que realment no tot està fet i es pot modificar la situació. Callar no és la solució i com més es promogui la participació estudiantil, més clars seran els nostres ideals i més forta serà la pressió que es pugui fer des d'aquest sector.

④ Sessió 4: Construcció de l'EEES a Espanya

Personalment penso que la forma en la qual s'està intentant implantar el Procés de Bolonya a Espanya és en part equivocada. El principal problema que presenta aquest sistema no és ben bé el que es vol aconseguir, que cal dir que no està massa ben definit, sinó que les coses s'han començat per la meitat. Si observem les diferents carreres que estan implantant ara Bolonya, podem veure que en la majoria hi ha estudiants que van començar amb un pla d'estudi i un programa docent i ara se'ls hi ha canviat.

És clar que algú ha de ser el primer que experimenti aquesta nova situació, però el que no es pot pretendre és que algú comenci fent alguna cosa que ja era un poc conegut, que li permetia certa llibertat i que, en definitiva, el feia sentir-se bé i el passin a un sistema en el qual el temps és l'únic factor que sembla que no hi té cabuda i a sobre s'estigui callat.

S'ha pogut veure que el Procés de Bolonya s'ha d'iniciar en algun moment, i s'han de seguir certs criteris. També està clar que un dels objectius de Bolonya és augmentar el treball autònom, però el que no es pot pretendre és que s'augmenti el treball autònom però els horaris lectius es mantinguin iguals, es tinguin tots els dies ocupats, ens donin piles de treballs per a realitzar i a sobre es posin exàmens parcials.

Clar que tot això ajuda a aconseguir una major participació dels estudiants per a l'estudi, però també és cert que així el que s'acaba fent és que alguns treballin alguna cosa, uns altres estudiants una altra, després circulin els treballs entre els diferents grups i el treball final es resumeixi en: "M'he llegit el treball que m'han

passat per saber un poc de què anava”.

Una altra crítica important al Procés de Bolonya és el retorn als exàmens parcials, encara que no sé ben bé si és al Procés de Bolonya a qui va dirigida la crítica, ja que en cap lloc surt que com a forma d'avaluació s'hagin de realitzar els exàmens parcials. La meua crítica és causada pel que pens que aquest tipus d'exàmens fan que la gent rebaixi el seu nivell. Hi havia gent que abans, quan es presentava a un examen, com que havia tingut temps de preparar-se'l, podia aspirar a treure bona nota, però així com està això ara es comença a sentir de forma habitual la frase de: "Només cal treure un 3 o un 4 perquè et faci mitjana". Jo, sincerament, sentir això em fa posar la pell de gallina, ja no és que no aspiram a una bona nota, és que no aspiram ni a l'aprovat, mentre ens faci mitjana per la nota final ja n'estam contents. Crec que aquest fet no és en cap sentit positiu. Ara, la part constructiva de la cosa, és a dir, aportar idees perquè això no sigui així és molt complicat. Estaria bé que els exàmens parcials, si és tan necessari que es facin, no estiguin envoltats de presentacions de treballs, exposicions orals, etc. Però el que està més clar encara és que els parcials no ens ajuden i que el que es podria fer és com dos períodes d'exàmens en cada semestre, com es fa en algunes facultats i carreres, per tal de repartir el temari i el temps.

⑤ Sessió 5: Nou paradigma educatiu

Com ja he comentat en altres sessions, jo crec que la idea principal de promoure el treball i l'aprenentatge autònom està molt bé, però el que no es pot fer és decidir fer un canvi radical en el sistema, sense modificar infraestructures, que en el fons és el que ens permetrà que el que estam intentant implantar arribi a algun lloc. S'estan proposant diferents formes d'avaluació i ajudes als

estudiants per tal que l'estudi no esdevingui un treball pesat que ningú vulgui dur a terme. Un d'aquests sistemes que s'han proposat són les tutories.

Si analitzam el fonament de les tutories globals està bé, però això suposa que molta gent anirà a una tutoria amb un sol professor, cosa que no soluciona gaire el problema perquè no tots els estudiants podran tenir solucionats els problemes. Una altra cosa que es proposa és que els alumnes contactin amb el professor per poder quedar d'acord per fer la tutoria, però el problema de l'horari moltes vegades no permet compaginar les hores buides dels estudiants i les dels professors. Això condueix moltes vegades a dubtes no aclarits per falta de temps. És també aquesta falta de temps que fa que les tutories que s'organitzin en horari de classes tenguin tan poca participació, ja que com que no s'ha tengut temps de mirar-se la matèria i a sobre sol faltar temps per acabar de fer altres treballs, es decideix que en comptes d'anar a la tutoria s'aprofitarà el temps per avançar feina d'altres assignatures.

Pel que fa al fet de la formació cap al món laboral, es pot dir que està bé, però que com en la majoria de carreres la sensació que té tot estudiant en sortir de la universitat és que no sap res. També és cert que aquesta sensació és present tant en estudiants que cursen el pla antic o el pla pilot de Bolonya, però el que passa és que aquest sentiment no concorda amb la idea que defensa Bolonya de l'augment de la qualitat de l'estudi. Com ja he comentat anteriorment, per poder dur a terme una millor implantació del procés s'hauria de tenir en compte que si es vol augmentar el treball autònom s'han de reduir hores presencials. Tot això, sols fent petits retocs no és possible. S'hauria de fer un canvi radical, no es pot seguir amb la mateixa càrrega lectiva, amb el mateix temps lectiu i, en canvi,

exigir més hores de feina.

El que no tampoc em queda del tot clar és com s'implanta el sistema de crèdits ECTS, ja que en algun document he pogut llegir que la implantació del nou sistema de crèdits europeus suposa que cada any acadèmic es cursaran 60 crèdits ECTS. No ho entenc, ja que si es mira el pla d'estudi de Veterinària, amb el pla antic cada any suposava 84 crèdits antics. Si els ECTS comprenen també les hores de treball d'autònom a més de les presencials, com és que cada any té menys crèdits amb el nou sistema?

Com a resum, es pot extreure que les modificacions que es van fent en el sistema són com petits arranjaments a una cosa que el que realment necessitaria és una revisió a fons amb molts canvis de peces.

Valoració del taller

Ara que ja ens hem conegut i que hem compartit tota una setmana de fort treball sobre aquest tema puc dir: "Estic encara més liada que al principi". En realitat això és una petita broma, ja que crec que aquest taller ens ha servit per poder conèixer què és el que se'ns presenta i poder mirar de valorar els punts febles i intentar fer alguna cosa positiva.

Segurament tot el que hem fet no serveixi per fer el canvi radical que ja he comentat, però crec que són accions així, i no tant les vagues, les que ens ajuden que les coses canviïn. Pot sonar un poc antic, però el diàleg és la base de qualsevol guerra. Si es proposen coses, canvis, la gent no es sentirà agredida i estarà més receptiva a modificacions del sistema que estan proposant.

Doncs, com ja he comentat, puc dir que he quedat molt satisfeta amb aquest taller i crec que s'hauria de repetir, al menys fins que això tengui una altra forma. La llàstima o única crítica que tenc, i no va dirigida precisament al taller, és la falta de participació. Segur que s'hauria pogut fer més cosa i aportar més idees si haguéssim estat més gent participant-hi, però com ja hem dit abans, la falta de temps és preponderant en les nostres carreres.

La dinàmica seguida, les activitats realitzades, han mostrat amb total claredat que això que és a punt d'implantar-se és sols un esbós. Crec que ha complit totalment les expectatives que havia posat en el taller, ja que ara puc dir què és Bolonya i a quin nivell d'implantació està. Gràcies per promoure activitats que ajudin els estudiants a sentir-se una peça de tot aquest gran engranatge i no sols un observador passiu.

NICOLAS RUIZ BLAS

Estudiant d'Enginyeria Informàtica

El present pretén ser un document de reflexió, crítica i avaluació del Grup d'Estudi sobre el Procés de Bolonya realitzat la setmana del 7 a l'11 de maig de 2007 amb estudiants de les titulacions d'Enginyeria Informàtica, Educació i Veterinària.

La participació en aquest grup d'estudi ha estat una experiència enriquidora i profitosa, en la qual a banda de conèixer companys que es troben immersos en

el mateix procés de reforma educativa que jo, he analitzat en profunditat tots els aspectes relacionats amb l'anomenat Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Des de la sessió d'estudi de les declaracions dels ministres d'Educació europeus fins a la sessió catàrtica final. A continuació desenvoluparé a mode d'opinió els aspectes més importants de les tasques del grup d'estudi.

Treball previ: lectures d'articles i documents

Gran part del treball ha consistit en la documentació prèvia a través de la lectura i l'anàlisi de les declaracions ministerials europees, diversos articles d'opinió, manifestos estudiantils i la preparació d'una entrevista sobre el Procés de Bolonya a un professor o coordinador de titulació. Aquesta fase del treball, a priori feixuga i costosa, ha esdevingut clau en el desenvolupament del grup d'estudi, donada la desconexió sobre el procés en general (sobretot dels seus inicis i dels objectius amagats que se'n deriven). Considero positiva la idea d'incorporar una entrevista a un professor o coordinador de titulació còpsant, d'aquesta manera, l'opinió d'una figura representativa del procés de reforma als nostres estudis. La recerca de, com a mínim, tres articles d'opinió relacionats amb tres sessions del grup d'estudi ha complementat la tasca de preparació del treball previ per la setmana del grup d'estudi. Tot i que al principi se'ns va proposar un determinat volum de feina, finalment aquest s'ha reduït afortunadament, ja que considero que el primer plantejament era excessiu.

① Sessió 1. Construcció de l'espai europeu

La primera sessió del grup d'estudi consistia a analitzar els fonaments sobre els qual es vol construir l'EEES. En grups de dues persones vàrem extreure les idees principals i les idees secundàries de cadascuna de les cinc

declaracions: Sorbona, Bolonya, Praga, Berlín i Bergen. Aquestes idees s'havien de plasmar en cartolines vermelles (les principals) i verdes (les secundàries) i penjar-les a la paret en ordre cronològic, tal i com es veu a la figura 1.

L'objectiu era comentar i analitzar les declaracions extraient els objectius i propostes dels ministres per més tard fer debat crític en grup. Aquesta ha estat la sessió més avorrida amb diferència, ja que d'una banda la lectura de les declaracions es feia feixuga; cada declaració repetia el mateix que l'anterior ampliant mínimament el discurs. Tot i això, la dinàmica va resultar interessant en el sentit de conèixer els inicis del moviment de reforma (iniciat només pels quatre països més influents d'Europa), així com la poca concreció en el conjunt de les declaracions. Un dels fets que es van destacar va ser la creixent adhesió a les declaracions de la resta de països de la Unió Europea, primer, i de la resta d'Europa després. Resulta força curiós que, parlant d'una unificació educativa en el marc de la UE, s'afegeixin a la iniciativa països que encara es troben lluny de pertànyer a aquest selecte club. Un altre aspecte destacat i comentat a la sessió va ser la manca de concreció en les propostes, així com la llunyania de la universitat dels signants de les declaracions: els ministres d'educació europeus. En cap declaració es fa al·lusió a com implementar la reforma i tot queda en una simple declaració d'intencions. Finalment, es va destacar la rapidesa amb què es volen implementar els canvis. La primera declaració data del maig de 1998 i el termini de finalització proposat és al 2010, temps que es va creure insuficient per garantir una reforma educativa de qualitat en els termes plantejats.

Aquesta primera sessió ha estat, amb diferència, la més avorrida i poc motivadora, no tant pel seu plantejament, sinó pel contingut de les declaracions: repetiti-

ves i sense aportar indicacions sobre com implementar la reforma. A la figura 1 podem veure el mapa conceptual que es va elaborar a la sessió on es plasmen les idees principals (vermell) i secundàries (verd).



Figura 1. Mapa conceptual de les declaracions ministerials

② Sessió 2. Societat del coneixement

La segona sessió va tractar sobre la societat del coneixement i va confrontar dos dels corrents d'opinió existents. Es va dividir el grup en dues parts i cadascuna treballaria amb una de les posicions basant-se en un article llegit prèviament a la sessió: Educación centrada en el aprendizaje de Domingo Docampo (favorable a la societat del coneixement) o Globalització i educació del Fòrum Social de l'Educació a Catalunya (amb una visió més crítica). La primera part de la sessió va consistir a ordenar les idees i arguments principals per tal de preparar el debat. La segona part va consistir en una exposició de les idees i posterior debat entre els dos grups, justificant sempre les idees expressades als articles. L'objectiu primer era posar-se en els respectius papers i opinions per entendre quines són les raons de fons d'ambdues posicions. Val a dir que la posició

a favor era força difícil de defensar i el grup que ho va fer tenia una tasca complicada d'entrada. Amb tot, ho van fer força bé i en alguns casos va deixar el nostre grup (crític amb la societat del coneixement) sense gaire arguments. La principal conclusió que vàrem poder extreure va ser la importància de ser crítics amb allò imposat, en aquest cas la societat del coneixement. Hem de procurar buscar els defectes a tots els aspectes i ens vam adonar que, efectivament, el model de societat del coneixement, tan de moda aquests dies, en té i molts. Especialment il·lustrador va ser l'article crític amb el tema, on s'incloïen uns requadres amb exemples per reafirmar els punts del discurs presentat. Aquesta sessió va ser una de les més participatives i constructives i la valoro de forma molt positiva.

③ Sessió 3. Construcció de l'EEES a Espanya

El tercer dia hi va haver una reestructuració de les sessions, deixant per la quarta sessió la participació estudiantil tot coincidint amb la jornada de lluita contra Bolonya. Així doncs, la sessió va tractar de la implementació de l'EEES al nostre país. La dinàmica va ser la de l'anàlisi de dos articles (un d'ells aportat per membres del grup d'estudi) relacionats amb el tema. Després de llegir els textos, es van analitzar extraient les principals idees i vam posar un titular a l'article que no es relacionés amb l'original. Un cop fet això, cadascú va exposar els resultats anotats a una cartolina i va comentar els articles en públic. En general, els articles estaven escrits per veus favorables a la reforma, sobretot directors d'escoles de negocis i responsables polítics en matèria d'Educació. Les úniques veus crítiques venien dels articles signats per representants estudiantils. L'article "Actividad discente: la cara oculta de la Universidad" de Pedro Álvarez Martínez, on s'exposava un discurs culpant els estudiants i la selectivitat dels fracassos de l'educació del país i, proposant l'augment de la dificultat de la prova de

selectivitat per a "*proteger a la institució y al trabajo y salud de sus docentes*" va ser especialment polèmic.

Un dels aspectes que més ens va cridar l'atenció va ser l'abundància d'articles favorables a la reforma i la poca presència de veus crítiques als mitjans de comunicació amb més difusió del país. Aquest fet té implicacions molt greus. La més important és que crea una opinió al lector que no n'està gaire assabentat del procés de reforma que s'està duent a terme. Aquesta sessió va ser interessant ja que vàrem poder constatar quina és la dinàmica dels grans mitjans de comunicació i la relació que tenen amb els aspectes importants a les societats, com és aquest que ens ocupa.

④ Sessió 4. Participació estudiantil a l'EEES

La sessió de participació no va ser presencial, deixant als membres del grup la possibilitat de recolzar la jornada de protesta del 10 de maig. Com a feina per aquell dia s'havia de participar en alguna de les activitats programades al Campus o a la manifestació celebrada a Barcelona. Personalment vaig escollir fer un seguiment de la manifestació i a continuació exposaré com va anar.

Tot i estar convocada a les 12 hores, la manifestació no va començar fins una hora més tard, per la poca assistència d'estudiants. Es calcula que només un miler d'estudiants hi van assistir, i bona part d'ells eren d'instituts. Aquí ve la primera reflexió: alguna cosa està passant quan la darrera gran manifestació estudiantil a Barcelona (novembre de 2006) va aplegar prop de més de deu mil estudiants. Els estudiants no es troben implicats en el procés i s'adapten tan com poden als esdeveniments? Només es preocupen d'aprovar i no pas de pensar en com serà

la universitat d'aquí a cinc anys? No reben suficient suport i comprensió per part dels professors que no volen aplaçar entregues, pràctiques i classes per facilitar la participació a les protestes? Personalment crec que tots aquests fets tenen certa responsabilitat en la baixa participació.

La marxa va transcórrer amb calma i sense cap més incident que les pintades a edificis i mobiliari urbà. Amb consignes contra la privatització de la universitat pública i contra Bolonya es va arribar al final del recorregut on membres de la Plataforma de Mobilització per la Defensa de la Universitat Pública (PMDUP) van llegir un manifest contra la LOU i contra Bolonya. Les fotos següents mostren moments captats a la jornada de protesta.



5 Sessió 5. Nou paradigma educatiu

La darrera sessió va ser la més participativa de totes. Primer es van comentar les entrevistes que en grups de dos o tres havíem fet dies abans a un professor o coordinador de les nostres titulacions. La idea de fer una entrevista a algú relacionat amb la implementació de la reforma ens va semblar molt interessant, ja que podíem saber de primera mà què és el que es pensa des de *l'altre costat* de les aules. El fet de poder comentar les respostes a alguns aspectes de la reforma tals com la compatibilitat estudi-treball, la coordinació entre assignatures o el desenvolupament de les competències als alumnes, ens va donar a conèixer les realitats de la resta de titulacions representades al grup. D'aquesta manera he constatat que la dita castellana de "*Cada maestrillo tiene su librillo*" és vigent a la implementació de la reforma educativa de l'EEES a la nostra universitat. Podríem arribar a afirmar que l'únic que li falta al pla pilot és precisament un pilot, una guia que faci arribar a bon port les reformes proposades. Aquesta afirmació la faig en constatar que no existeix la figura del coordinador de les assignatures d'un mateix curs (que assegurí un volum de feina adequat a cada curs), o la gran varietat de mètodes docents i d'avaluació a les assignatures.

La sessió va continuar amb un debat obert entre els membres del grup on es van discutir molts dels aspectes tractats a les sessions. A mode de conclusió, es van poder exposar les opinions personals sobre Bolonya i sobre la implementació a les nostres facultats. En general es van sentir opinions molt crítiques amb la manera de fer les coses a la nostra universitat. En la meua opinió aquesta darrera sessió ha estat la més interessant, ja que hem pogut conèixer de la veu dels protagonistes, com s'està duent a terme la reforma a la nostra universitat, sense pèls a la llengua i d'una forma molt oberta.

Valoració final

La meva participació en aquest grup d'estudi ha estat profitosa, he conegut més de prop la reforma de l'EEES, el transfons socioeconòmic i els interessos que hi ha darrera de tot plegat, així com les realitats de companys meus d'altres titulacions (en aquest cas, Educació i Veterinària). La primera planificació de feina prèvia a les sessions va ser excessiva. Afortunadament, se'n van adonar a temps i es va adaptar el volum d'articles i documents a preparar. La primera sessió va ser amb diferència la més avorrida i poc motivadora. Com ja he dit, llegir i analitzar les declaracions ministerials no és el més entretingut del món, ja que diuen molt sense dir res, en el fons. Com a contrast, les sessions participatives han estat les més interessants, amb menció especial a la darrera, on cadascú va poder exposar la seva opinió més personal sobre el procés de reforma en una sessió catàrtica i terapèutica. El paper dels membres del grup va ser una miqueta freda a les primeres sessions, però va acabar sent d'alta implicació a les darreres. En general valoro molt positivament l'experiència al grup de treball i considero que he après molts dels aspectes subjacents a la reforma. Enhorabona als organitzadors!

DANIEL PARERA PEREZ

Estudiant d'Enginyeria Informàtica

① Sessió 1: construcció de l'espai europeu d'educació superior

Les declaracions de La Sorbona, de Bolonya, de Praga, de Berlín i de Bergen, reflecteixen el que els ministres de la Comunitat Europea volen acon-

seguir amb el Procés de Bolonya, i a la vegada, també volen fixar unes bases per la construcció de l'EEES.

Tot comença el 1998, en una reunió dels ministres d'educació de quatre països europeus, que es signa la Declaració de la Sorbona on ja es dibuixaven els objectius. En aquesta declaració ja es van establir els principis bàsics de què és l'EEES com el sistema d'equivalència de crèdits i la nova estructura de les titulacions. Un any després es van signar la coneguda Declaració de Bolonya en la qual s'estableixen els fonaments de l'EEES i es decideix impulsar aquest procés amb força. En darreres trobades (Praga, 2001 i Berlín, 2003) es posarà de manifest que els ritmes estatals són molt diferents. A l'última (Bergen, 2005) ja es veu la magnitud del que serà –o està sent– el Procés de Bolonya, on ja participen més de 40 països europeus i no tan europeus.

Amb la construcció de l'EEES es vol donar una gran importància a la mobilitat (tant d'estudiants com futurs docents) entre els diferents països que en formen part. També es vol aconseguir una cooperació europea per garantir la qualitat de l'ensenyament superior, amb criteris i metodologies comparables que permeten obtenir una qualitat en l'ensenyament universitari, a través de grups de seguiment, fòrums i reunions. Finament, els estats signants de la Declaració de Bolonya fixen el 2010 com a horitzó temporal perquè tots els estats hagin realitzat els canvis i les reformes pertinents en pro de la creació de l'EEES.

Tot i semblar tenir molt bones intencions, totes les reunions i declaracions, pel fet de tenir uns objectius clars i concisos, la construcció queda aigualida en no fixar com serà l'aplicació pràctica de l'EEES, ja que no concreta res i deixa tot a mercè

del que vulgui fer cada país, perquè les declaracions tan sols fixen uns criteris molt amplis i difusos.

② Sessió 2: societat del coneixement

En el món actual que vivim les societats que aconsegueixen formar i atraure les persones més qualificades són les que podran generar millors productes i per tant tindran més valor i, com a conseqüència, seran més rics. Així, invertir en coneixement és invertir en creixement econòmic, i pren sentit el terme *societat del coneixement*.

No s'ha de realitzar una formació única que serveixi per tota la vida, ja que és impossible perquè la rapidesa amb que canvien les coses ho fa tècnicament impossible. La societat de la informació apunta a un nou disseny de la vida humana, on hi hagi una interacció permanent entre vida laboral i formació/educació.

Cal que la formació continuada sigui igual d'important que la formació inicial. És aquí on el Procés de Bolonya ha d'anar —o va— molt lligada amb la societat del coneixement i, amb ell, un nou model pedagògic que comporti un aprenentatge al llarg de tota la vida. Així podem dir que Bolonya és un canvi en el model pedagògic per adaptar-lo als requeriments de la societat del coneixement quedant fora qüestions de caràcter administratiu i mecànic del tipus de nombre d'anys de les carreres, l'estructuració,.... Amb Bolonya i el nou model adaptat a la societat del coneixement el paper del professor ha de canviar i oferir una il·lusió pel coneixement i les ganes d'aprendre i no simplement uns transmissors de coneixement o d'informació.

Quan parlem de la societat coneixement no podem simplificar-lo a una societat

de la informació, ja que el que ens ofereix la primera és un valor afegit al que tenim amb la segona. Tot i l'alt grau de positivitat que pot semblar la societat del coneixement, en haver d'adaptar el món laboral i l'educatiu i maximitzar el valor a través del coneixement, correm en risc de caure en una mercantilització de la educació. Hem de poder donar un valor que no sigui purament econòmic a tots els tipus de estudis.

③ Sessió 3: participació estudiantil a l'EEES

La participació estudiantil segueix dos clars camins: el passotisme o conformisme general, el qual no vol saber res del Procés de Bolonya o ja li està bé com van les coses, i l'activisme majoritari estudiantil, amb clares reivindicacions i protestes contra el procés, el qual el qualifiquen de mercantilització de l'educació, a causa de la privatització i elitització de l'ensenyament universitari.

Cal dir que entre aquestes dues postures hi ha un terme mig amb un gran ventall de graus de participació. Trobem gran quantitat d'alumnes que donen la seva opinió en fòrums, pàgines, documents o altres mitjans que tenen al seu abast, per tal de donar la seva disconformitat amb el procés però en termes més educatius i no tan polítics o burocràtics com són els alumnes que participen activament a les manifestacions. Donen la seva opinió dels plans de estudis, càrrega lectiva a què s'enfronten, volum de feina, tipus de docència, etc.

Tornant al tema de les mobilitzacions, aquí a Catalunya hi han diversos grups, com el SEPC o el Fòrum Europeu d'Estudiants, des de la Plataforma Mobilitzadora en Defensa de la Universitat Pública (PMDUP) que organitzen diversos actes de lluita estudiantil en contra del que ells consideren la privatització de la universitat.

Amb motiu de les diferents trobades dels ministres d'Educació de la Unió Europea, amb una clara intenció de continuïtat del que ells anomenen procés d'imposició de l'EEES, també conegut com a Procés de Bolonya, i afegint-hi l'aprovació de la nova Ley Orgánica de Universidades (LOU), en total sintonia amb la política neoliberal europea, els estudiants i les estudiants es manifesten per disconformitat respecte ambdues polítiques.

Les jornades anteriors a la vaga i manifestació dels estudiants i les estudiants generalment estan marcades per activitats culturals alternatives a les universitats públiques de Barcelona (UB, UAB, UPC i UPF), que en diferents mesures ofereixen informació sobre el desconegut tema de la privatització de l'ensenyament superior i els serveis que l'acompanyen. La base de la conscienciació dels estudiants i les estudiants per tal d'assolir una lluita massiva i ferma contra Bolonya i contra la LOU passa pel foment del debat crític, del ple coneixement del que suposen aquests canvis. Per tant, la línia que adopta la PMDUP no és només la de la pròpia i necessària mobilització, sinó que dona especial importància a la més que imprescindible generació de discurs crític i constructiu.

④ Sessió 4: construcció de l'EEES a Espanya

Un dels pilars essencials del procés és la homogeneïtzació de les titulacions a tota Europa per tal d'obtenir la mobilitat. Comparant el nivell de moltes titulacions amb titulacions equiparables que es fan a altres països de la UE, s'observa una equivalència bastant bona, així posant en comú i adaptant els plans de estudis es poden obtenir bons intercanvis d'estudiants que retroalimentin el procés. També cal una certa homogeneïtzació perquè quan vagis a fer un títol a

un altre país de l'EEES sàpiguen què és el que tens i el que no tens.

A nivell de competències és difícil de valorar, perquè cada titulació és diferent. Fins ara no hi havia res de competències, per tant, era fàcil de millorar, qualsevol cosa que es posés segur que t'apropes a l'òptim.

El Procés de Bolonya com a tal no és el que s'està fent a la Autònoma. Aquí s'estan fent moltes més coses. Bolonya és homogeneïtzació a nivell europeu, guanyar més competències, etc. Però això d'incorporar innovacions docents o fer avaluació formativa és un invent dels pedagogs de l'Autònoma.

5 Sessió 5: nou paradigma educatiu

Amb Bolonya es comencen a promoure habilitats i competències que abans no existien o, almenys, no es tenien tan presents. Així ja ofereixes a les empreses el que t'estaven demanant i no ho oferíem. També es comencen a introduir millores en l'activitat docent, que no sempre poden beneficiar la metodologia emprada pel professor, ja que cada assignatura funciona d'una manera diferent. Les coses que no funcionaven bé, com les classes magistrals, ara s'està reparant utilitzant tot el Procés de Bolonya.

També s'ha potenciat el fet de treballar en grup, ja que s'ha observat que a les feines s'exigeix aquesta capacitat, en llocs de caire tècnic com la informàtica normalment es treballa en projectes on s'interacciona entre els components del grup, i es té de cooperar i col·laborar. Així, cal una adaptació de l'alumnat al treball en grup, cosa que no sempre s'ha fet, o s'entenia d'una altra forma, ja que, per exemple, acostumaven a dividir-se la feina cosa que no és treball en equip.

Ara que hi ha més exigència a l'alumne de cara al treball que ha de fer, és obvi que si no hi ha coordinació entre els professors es pot crear un problema. Quan fas una innovació docent cal valorar quina és la dedicació que ha de posar tant el professor com l'alumne, ja que si el professor s'equivoca respecte al treball de l'alumne, pot fer que 200 persones estiguin fent un sobreesforç, i que els influeixi en la manera de treballar les altres assignatures que potser són més importants.

Amb aquesta nova metodologia es vol aconseguir que l'alumne pugui seguir durant tot el curs les assignatures a les quals participa, es mira els temes dia a dia i així s'evita que arribat un punt del curs es desconnecti. Aquest és l'objectiu del treball continuat, l'avaluació continuada.

Com a punt final, es pot estar elititzant la universitat perquè si tu no t'ho pots pagar, doncs treballes i estudies. Per tant, si la carrera són tres anys, doncs t'ho trauràs en sis anys. Existeix llavors una desigualtat. Afegint el fet que existeix més càrrega lectiva, pot fer impossible compaginar les dues coses. Això es pot paliar donant flexibilitat per tal que sigui compatible treballar amb estudiar. Si hi ha una assignatura on no es pot realitzar treballant, llavors hi ha un gran problema, t'estan obligant a no treballar.

Valoració Final del Curs

Per la primera sessió, "Construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior", vàrem realitzar entre tots un mural que representava el que els ministres volien dir en les reunions que van mantenir. Va ser entretingut i va suposar un intercanvi bo i ràpid de les idees bàsiques dels documents. Per la quarta sessió, "Participació estudiantil a l'EEES" ens van deixar que realitzéssim alguna ac-

tivitat o cerquéssim algun article sobre el moviment estudiantil a la manifestació que es va realitzar el dia 10. Per la impossibilitat de participar en la manifestació –pel volum de feina de la carrera en aquest últim mes– no em va quedar més remei que cercar algun article sobre la manifestació del 10 de maig. Tot i això, vaig poder trobar bona informació sobre el tema.

A l'última sessió vàrem exposar l'entrevista que havíem fet a un professor i vàrem realitzar un col·loqui final del que ens semblava el procés i el que suposava la implantació de tota la metodologia Bolonya a l'Autònoma. A la segona i tercera vàrem exposar a partir de diversos articles els altres dos temes que falten per esmentar. Potser l'activitat de llegir dos articles contraposats i exposar en unes cartolines el que deien va ser on vaig trobar més fluixa la feina feta, ja que no aportava tanta bona reflexió i informació en contrapunt de les altres sessions.

En general he trobat l'activitat molt enriquidora i variada, on s'intentava donar diferents punts de vista sobre el Procés de Bolonya i s'ha aconseguit donar una opinió contrastada de l'EEES.

ISABEL CAYUELA HERNÁNDEZ

Estudiant d'Educació Infantil

① Sessió 1. construcció de l'espai europeu

Durant aquesta sessió se'ns va introduir què fariem durant la setmana dedicada al Grup de Treball sobre el Procés de Bolonya i com seria

l'avaluació. Dos dels aspectes positius que destaco de la manera d'avaluar que s'ha seguit són:

D'una banda, que valoro molt que hi hagi tota una feina prèvia de recerca d'informació i l'elaboració de documents que permeten, no solament accedir al curs amb tota una sèrie de coneixements que abans no es tenien (i per tant una opinió més constructiva), sinó que aquest fet també facilita poder gaudir molt més de l'aprenentatge que n'hem extret de la setmana dedicada al grup de treball, ja que bona part de la feina ja estava feta.

En segon lloc, trobo que aquesta manera d'avaluar comporta un alt grau d'implicació per part dels participants i, per tant, les possibilitats que n'aprenguin i n'extreguin profit de les sessions és molt més alta. Personalment, m'imaginava aquest grup de treball com unes sessions a les quals anàvem a escoltar a gent *especialista* en el Procés de Bolonya que ens informés al respecte. Malgrat això, la meua sorpresa va ser quan ens van dir que seríem nosaltres mateixos els que desenvoluparíem les sessions a partir de les reflexions extretes de les lectures, el treball en grup i l'anàlisi.

Pel que fa al treball d'aquesta primera sessió, ja vam poder veure, de forma objectiva, en primera instància, quines eren les declaracions que, des de l'any 1998 a París, han anat constituint tot aquest procés de canvi educatiu. En fer l'anàlisi i comentari de cada declaració ens va sorprendre molt, i no gratament, el fet de veure la forma i el contingut dels aspectes que propugnaven cadascuna de les declaracions. D'aquesta manera, vam veure que tot sovint els grups polítics participants en aquestes sessions parlaven de termes com unificació dels sistemes educatius o participació de l'alumnat sense més especificació i d'una forma molt

global i subjectiva.

Aquest fet ens va portar a pensar que era molt probable que aquests trets tan generals referents als canvis que devien patir els sistemes educatius eren tan abstractes i intangibles que, a l'hora d'establir referències reals, cada societat es constituïria de forma molt diferent.

D'altra banda, i tenint en compte que la primera declaració va ser signada pels ministres de París, Itàlia, Alemanya i Regne Unit, vam reflexionar sobre el que comporta actualment la globalització. En aquest cas veiem com quatre països europeus parlen d'unificar un sistema educatiu en base als interessos de les principals potències europees per tal d'enfortir-se elles mateixes. Aquest fet ens va preocupar fins al punt de plantejar-nos la necessitat de globalitzar l'educació i fins a on es portaria aquesta unificació dels sistemes educatius (l'objectiu és facilitar el moviment europeu o tractar d'imposar un sistema imperant a les principals potències europees?).

En definitiva, vam concloure dient que els aspectes que fomentaven cada una de les declaracions eren aspectes enormement globals que s'anaven repetint però que, alhora, podien amagar molts problemes, precisament, per la manca de concreció (per exemple, d'on s'obtidrien els recursos materials, què vol dir unificar els sistemes, etc.).

② Sessió 2. Societat del coneixement

La segona sessió no va es va plantejar tant des d'un punt de vista objectiu sinó més aviat des d'un punt de vista subjectiu i d'opinió. Per a la

preparació d'aquesta sessió ens havíem de llegir i analitzar dos articles referents a dos opinions ben diferents sobre el Procés de Bolonya. Així doncs, i en base als documents que vam aportar per a aquesta sessió ens vam dividir en dos grups per defensar idees a favor del nou sistema educatiu o en contra.

Em va tocar formar part del grup que aportava aspectes en contra del Procés de Bolonya, cosa que vaig agrair moltíssim perquè, en realitat, crec que puc defensar més punts negatius que no pas positius.

El debat entre un grup i un altre va ser realment interessant. Trobo que va ser la millor sessió de totes les jornades. Els uns i els altres tractàvem de defensar punts forts i febles del pla i, en ocasions, podíem percebre qui no s'acabava de creure allò que defensava per la falta d'arguments amb els quals tractava de respondre les preguntes.

Penso que el fet que ens gravessin va ser un factor perquè ens sentíssim una mica més cohibits a l'hora de parlar. Malgrat això, ens vam oblidar ben ràpid del micròfon i ens vam llençar a defensar les idees que pertocaven.

En conclusió, penso que va ser una molt bona activitat a través de la qual vam poder ficar-nos de ple en el paper de defensors o contraris a la implantació d'aquest sistema educatiu.

④ Sessió 4. Construcció de l'EEES a Espanya

Aquesta sessió va coincidir amb la manifestació convocada contra el Procés de Bolonya. En conseqüència, no vam reunir-nos per treballar sobre el

procés sinó que vam fer una recollida d'informació individual sobre la vaga.

Jo em vaig encarregar de fer fotografies i entrevistes a participants de la vaga que haguessin acampat a la universitat la nit abans. Vaig arribar a les set del matí a la plaça Cívica i la gent encara dormia. Vaig esmorzar i fotografiar les tendes de campanya. A la mitja hora un grup d'unes deu persones van pujar a la plaça a preparar un esmorzar per tothom que fes vaga.

La meva sorpresa va venir quan vaig demanar a algun voluntari per fer-li una entrevista sobre com veien el Procés de Bolonya. Les persones a les quals ho vaig demanar em van dir, literalment, que no n'estaven molt assabentades i que seria millor que ho preguntés a un altre. Després de molt preguntar, m'esgarrijava la idea de pensar que els estudiants no tinguessin del tot clars alguns aspectes.

Finalment, vaig poder parlar amb un dels organitzadors de l'acampada a la UAB, que va ser molt amable i em va poder donar una visió del que suposava per a ell el Procés de Bolonya i el sentit d'aquella vaga.

En definitiva, de tot el que vaig viure aquell matí vaig concloure que hi ha un alt grup d'alumnes que no tenen tota la informació sobre el que comporta el Procés de Bolonya i, pel contrari, es dediquen a repetir frases estereotipades que es repeteixen contínuament a les manifestacions.

Malgrat això, i pel contrari, vaig trobar encertada tota la implicació que hi va haver d'alumnes que van passar la nit a la universitat, i l'entusiasme amb el qual, a hores d'ara, intenten que aquest procés s'aturi.

⑤ Sessió 5. Nou paradigma educatiu

La darrera sessió, per manca de temps, la vam orientar a analitzar i reflexionar sobre les entrevistes que havíem fet a diferents professors de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre el Procés de Bolonya.

En el meu cas, vaig tenir dificultats per a realitzar la meva entrevista amb una professora, que vaig poder solucionar dos dies més tard. Malgrat això, vaig poder parlar sobre la meva participació al Fòrum Social de l'Educació i la visió que vaig captar que se'n tenia de l'educació i dels sistemes educatius.

Pel que fa a les entrevistes dels meus companys, vaig poder veure que molts dels professors als quals havien entrevistat no qualificaven de gaire exitós aquest sistema. Molts afirmaven que els angoixava el fet de no tenir preparació per afrontar aquest canvi i tot el que comportava: avaluació, metodologia, etc. Altres trobaven que l'increment de feina pel professor suposava un estrès afegit que encara no havia estat remunerat de cap manera.

Finalment, molt d'ells se centraven en la forma d'avaluació com a un factor negatiu en tant que suposava molta més feina però que, alhora, costava molt més de qualificar (sobretot les competències). Les alumnes de Veterinària ens van confirmar això dient que les notes havien començat a baixar vertiginosament. Em va semblar interessant treballar, també, a partir d'entrevistes per accedir a la visió que tenen els professors i com ho estan rebent.

Opinió personal i suggeriments

Personalment, trobo que aquestes jornades m'han ajudat a formar una visió més crítica i objectiva del que suposa el Procés de Bolonya. Efectivament, jo representava a aquell col·lectiu d'estudiants que tenia molt en ment conceptes com privatització o mercantilització però mai m'havia aturat a reflexionar-hi o a comparar d'altres fonts.

A continuació comentaré alguns punts forts i d'altres que es poden millorar del funcionament del grup de treball: d'una banda, trobo que tant el treball a priori de les jornades com el realitzat durant aquestes i el que hem realitzat després ha estat molt encertat en tant que, en un primer lloc, vam poder disposar d'un ampli ventall d'informació contrastada sobre el Pla de Bolonya. Durant les sessions, vam poder contrastar i analitzar aquesta informació. I, per acabar, aquest treball ens ha servit per a reflexionar sobre tot el que hem anat treballant i poder disposar d'una memòria-síntesi que en reculli els coneixements extrets.

D'altra banda, i pel que fa als aspectes no tant positius, trobo que l'horari intensiu d'una a tres durant cinc dies seguits és complicat en la mesura que molts alumnes realitzem pràctiques els dimecres o alguns dies se'ns allarguen les classes fins més tard. Considero que si aquest tipus de jornades es realitzessin durant un més cada dijous a l'hora destinada a activitats i tutories l'afluència d'estudiants que hi participarien seria molt més alta.

ÍNGRID FLOREJACHS

Estudiant d'Educació Infantil

Síntesi i valoració de les sessions

Durant la primera sessió hem treballat el tema de la construcció de l'Espai Europeu a partir dels cinc comunicats o declaracions elaborades pels ministres dels països participants. El comunicat que jo he treballat, juntament amb un altre company, ha estat el de Bergen de 2005, que parla de la qualitat de l'educació, de l'accés al món laboral i la recerca, entre altres. Primerament, fa una breu valoració del que s'havia decidit en anteriors comunicats i de la seva aplicació en els diferents països participants i després planteja nous reptes referents a temes ja tractats com la promoció dels estudis de tercer cicle, la proporció de beques i ajuts, etc.

Un cop tots hem decidit les línies generals de la declaració o comunicat que ens pertocava, hem exposat les idees a la resta mitjançant l'elaboració d'un esquema amb cartolines. D'aquesta manera, tots en hem assabentat del contingut de cada document, que ha quedat presentat a la pissarra.

A mode de conclusió, hem reflexionat sobre tot el que s'ha proposat de cada document i hem intentat trobar la relació d'un amb l'altre quant al que s'hi exposava. Tots ells tractaven diferents aspectes de l'educació superior i a cada comunicat nou hi apareixien, a més a més de les ja descrites en declaracions anteriors, noves propostes. Per exemple, el tema de la composició dels dos cicles (grau i postgrau) es veia reflectit en els primers, mentre que en els darrers es comença a parlar d'un tercer cicle (doctorat). En canvi, el tema de la mobilitat

estudiantil es comença a tractar en la primera declaració de la Sorbona i continua fent-ho en la resta fins al comunicat de Bergen, amb alguns matisos o afegits. A partir d'aquí, hem comprovat que les declaracions són força repetitives perquè es tracta de documents que recullen acords presos en diferents intervals de temps a les convencions on es parla del mateix. Un altra dada que hem constatat, si més no curiosa, és que en la primera trobada de ministres, durant la declaració de la Sorbona de 1995, hi van participar quatre països, els fundadors; mentre que en l'última (fins al moment) ja eren 45 països els que hi van comparèixer.

En una altra sessió hem treballat amb més profunditat el tema de la globalització i mercantilització de l'educació a través de diferents lectures. Hem establert dos grups de treball i cada un s'ha dedicat a aprofundir sobre el tema, adoptant una postura a favor o en contra. El grup amb el quals jo treballava hem hagut de posicionar-nos a favor i defensar aspectes com ara que la formació dels crèdits europeus seria una oportunitat de transmetre no només el coneixement sinó també d'adquirir unes determinades competències; l'avaluació se centra ara en el propi alumne, que ha de realitzar molt més treball autònom; el nou pla facilita la mobilitat i la unificació del sistema comportarà avantatges com ara una major transparència i reconeixement dels estudis. L'aspecte clau al qual es referia tot el que hem defensat partia de la idea d'aprendre a aprendre, idea que des de la Comissió del Pla de Bolonya és defensada amb molt d'èmfasi; ja que la veritable funció de l'educació és la de transmetre una habilitat que sintetitzi tota la resta de funcions que li són pròpies: pensar.

En les últimes sessions el treball ha estat individual. En una d'elles hem tractat la situació actual de l'educació, també a partir dels documents que vam reco-

llir, i hem realitzat, amb cartolines, un esquema amb les idees principals que s'extreuen dels textos i amb un titular que resumís el contingut d'aquest text.

El primer document de Pedro Álvarex que he analitzat l'he titulat "El paper de l'alumnat: clau en el fracàs escolar", ja que exposava que, tot i que els estudiants releguem la responsabilitat del nostre fracàs als professors, els que en som responsables som els propis estudiants, cosa que justifica argumentant que hi ha poca participació estudiantil a les aules, que no es fa un ús gaire habitual de les tutories, que com a conseqüència el nivell de la universitat baixa, etc. i, per tant, el fracàs escolar és imminent. La segona lectura, un article de La Vanguardia, l'he titulat "Inversió en capital intel•lectual". Aquesta lectura era molt breu i sintetitzava bàsicament el que comporta per a la universitat l'emergent societat del coneixement. Ens parla del fet que la universitat pren protagonisme perquè és una institució que treballa per a la recerca i la innovació, les qual són fonamentals per a l'existència d'aquesta societat del coneixement. A partir d'aquí justifica que cal, per tant, més inversió en universitats però en funció dels resultats que obtingui cada una.

En una altra sessió, la del divendres, hem explicat, cadascú de nosaltres, l'entrevista que vam realitzar a un professional sobre el Procés de Bolonya. Hem vist que hi ha diverses opinions: a favor, en contra i alguns que en general ho veuen positiu però troben que hi ha algun aspecte que no s'ha acabat de detallar, com en el cas de la professora que vaig entrevistar. Ella creu que el canvi pot afavorir l'estudiant perquè ara tindrà molt més protagonisme en el procés d'ensenyament-aprenentatge; però també creu que tot aquest nou sistema no s'ha plantejat de forma correcta, sobretot per la falta de recursos i d'organització

que es presenta, i per això molts estudiants ho veuen com un fracàs i, sovint, moltes classes no acaben de rutllar bé amb el nou pla. Afegeix, a més a més, que si Bolonya està mig funcionant és per la bona voluntat dels alumnes i dels professors.

Per acabar la sessió, i a mode de conclusió de tot el curs, hem establert una mica de debat sobre el que nosaltres pensàvem realment sobre el Pla Pilot de Bolonya que estem realitzant i quins canvis hem sofert, com els veiem i com els vivim. Hem tractat temes com ara el treball en grup, el treball autònom, les tutories, els sistemes d'avaluació, etc. El debat ha estat molt profitós i han sortit moltes opinions que reflectien el que està succeint a les aules de la universitat.

Valoració personal

La primera sessió ha estat la que menys joc ha tingut, ja que hem tractat el tema a partir de les diferents declaracions i comunicats, documents de caire teòric que no donen peu a debatre aspectes més formals. És a dir, donen molta informació sobre el tema però només hi ha una opció, la que s'hi reflecteix, independentment de si hi estàs en acord o no. Pots opinar a favor o en contra però la lectura sempre és la mateixa, el que hi diu és el que hi ha; no té diferents interpretacions. A més a més, la declaració que m'ha tocat, al meu parer, era força espessa i em costava d'entendre-la. Per aquest mateix motiu, potser no he estat tant participativa en el debat que s'ha plantejat perquè en alguns conceptes que s'anomenaven no m'eren tan familiars com per poder dir gaire cosa. També penso que aquests documents són força repetitius perquè contenen gairebé el mateix però ampliat o amb alguna modificació, però al cap i a la fi es tracten els mateixos punts en totes ells.

Al començament de la sessió hem treballat un document per parelles i això m'ha resultat una mica pesat. En primer lloc perquè el comunicat era força dens, com ja he comentat, i hi havia alguna cosa que no m'havia quedat clara ni en el treball previ ni en la mateixa sessió quan ho rellegia, i en segon lloc, perquè amb el company ens ha costat una mica decidir-nos perquè teníem diferents maneres de treballar i, fins i tot, una mateixa idea l'interpretava diferent d'ell perquè no l'entenia.

En una altra sessió crec que tots estàvem una mica cansats. Hem hagut de dur a terme un debat sobre la globalització i privatització de l'educació adoptant una posició a favor o en contra. Al nostre grup ens ha costat força decidir les idees que escolliríem per a exposar-les posteriorment durant el debat. Les lectures eren una mica confuses, almenys aquesta és la sensació que he tingut. Alguna no l'acabava d'entendre o no hi trobava la relació amb el tema que havíem de debatre, i entre els membres del grup no ens posàvem d'acord. En una lectura en concret, un company creia que no s'ajustava al que havíem de defensar i que corresponia a l'altre grup, mentre que jo creia tot el contrari, i era l'única on em quedava més clar tot el que havíem de treballar. Finalment, entre tots ens l'hem llegit i hem entès el que volia expressar. Es tractava d'un text que intentava justificar per què els experts afirmen que l'educació s'està privatitzant, és a dir, les raons per les quals hi ha aquesta creença; però sense posicionar-se a favor o en contra. En el grup ens hem confós i algú creia que s'estava argumentant en contra del que nosaltres havíem d'argumentar a favor. Tot plegat ha estat una mica enrevessat i la sessió s'ha fet feixuga.

En el moment del debat també ens hem topat amb algunes dificultats perquè

ens hem trobat en una situació en què no sabíem què dir. El fet de defensar aspectes en els quals no creus o no hi estàs d'acord és una tasca complicada i en moltes ocasions no hem sabut com rebatre l'altre grup perquè consideràvem que el que deien era totalment correcte. Respecte d'això, he d'afegir que en algun moment em sentia confusa perquè no em decantava per a cap opinió, és a dir, hi havia punts concrets de les nostres lectures amb els quals no hi estava tant en desacord i crec que ha estat perquè no he entès els documents que, com ja he esmentat, creaven confusió dins del grup.

Les últimes sessions són les que més m'han agradat i en les quals m'he sentit més implicada en tot el tema referent a Bolonya. Primerament, perquè en la que hem hagut de analitzar unes lectures individualment m'han resultat molt destacables tots els articles que m'han adjudicat; eren molt interessants, sobretot el de Pedro Álvarez. L'altre text, tot i ser molt breu, era una mica més difícil perquè s'hi presentaven moltes idees de manera molt concentrada i m'ha costat més d'entendre, he hagut de llegir i rellegir diversos cops. No obstant, com apuntava més amunt, m'ha agradat molt l'activitat.

Finalment la sessió en la qual hem comentat l'entrevista, també considero que ha estat molt enriquidora perquè hem pogut assabentar-nos de les diferents opinions que es plantegen els professionals de l'educació. A títol personal, estic bastant d'acord amb la professora a la qual vaig realitzar l'entrevista. Considero que el pla pot reformar el sistema educatiu positivament per tal d'atendre millor l'alumnat però crec que és molt complicat que això sigui factible amb un nombre tant elevat d'alumnes a les aules i sense els recursos suficients.

Per acabar, quan hem opinat sobre la nostra experiència dins el pla pilot s'ha creat un tipus de debat on cadascú, des de la seva situació personal i en base a les modificacions de la seva titulació, ha argumentat sobre el que pensava i això és el que més he valorat i potser amb el que més he après. La meua visió de Bolonya crec que no és la mateixa que la dels meus companys perquè no em posiciono ni totalment contrària ni totalment partidària. Potser és perquè ja fa temps que n'hem adoptat alguns aspectes a la nostra titulació i a mi em semblen correctes i alguns altres no tant. Aquestes aspectes són, per exemple, el treball en grup o la sensació de seguir en un institut de secundària. Des del primer any de carrera el treball en grup ha estat clau en la nostra formació, probablement perquè la nostra futura professió requereix que en sapiguem i, per tant, considero que això es un factor molt positiu que es treballi a la universitat. D'altra banda, el fet de sentir que sóc a l'institut, ja des de l'inici de la carrera, no ho veig tan raonable, no hi veig l'explicació a situacions com ara l'assistència obligatòria a les classes.

Bibliografia

ARMENGOL, C., BLANCO, X., HERNÁNDEZ, J., MACKIE, A., PUJOLRÀS, O., RODRÍGUEZ, S. i SOLÉ, M. *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: AQU, 2005.

ARBOIX, E., BARÀ, J., FERRER, F., FONT, J., FORNS, M., MATEO, J., MONREAL, P., PÉREZ, J. i SANGRÀ, A. *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: AQU, 2003.

BORDAS, I. i CABRERA, F. A. "L'avaluació de l'alumnat a la universitat" a *Educar*, número 28, pàgines 61- 82. Bellaterra: Publicacions de la UAB, 2001.

Carta dirigida a la Ministra d'Educació i Ciència de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques de Catalunya (ACUP) com a resposta a "La organización de las enseñanzas universitarias en España". 2 d'octubre de 2006.

CASTILLO REDONDO, S. *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall, 2003.

CHANCEL, G., CALSAMIGLIA, A. i MARTÍNEZ, N. *Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES: una aproximació a la perspectiva dels estudiants*. Barcelona: Artyplan, Vicerectorat d'estudiants i cultura, 2007.

Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. *Propostes per a la renovació de les metodologies educatives a la universitat*. 2006.

Declaració de Londres. Stocktaking. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London. Londres (Anglaterra), 17 i 18 de maig, 2007.

Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior. *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. Bergen (Noruega), 19 i 20 de maig, 2005.

Declaració de Bergen. The European Higher Education Area. Achieving the goals. Declaració conjunta dels ministres responsables d'Educació Superior. Bergen (Noruega), 19 i 20 de maig, 2005.

Declaració de Berlín. Construint l'Espai Europeu d'Educació Superior. Declaració conjunta dels ministres responsables d'Educació Superior. Berlín (Alemanya), 19 de setembre, 2003.

Declaració de Bolonya. L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior. Declaració conjunta dels ministres responsables d'Educación Superior. Bolonya (Itàlia), 19 de juny, 1999.

Declaració de Praga. Towards the European Higher Education Area. Declaració conjunta dels ministres responsables d'Educació Superior. Praga (República Txeca), 19 maig, 2001.

Declaració de Praga. Towards the European Higher Education Area. Declaració conjunta dels ministres responsables d'Educación Superior. Praga (República Txeca), 19 de maig, 2001.

Declaració de Sorbona. Declaració conjunta per a l'harmonització del disseny del Sistema d'Educació Superior Europeu. A càrrec d'un dels quatre ministres representants de França, Alemanya, Itàlia i Regne Unit. La Sorbona, París (França), 25 de maig, 1998.

DOCAMPO, D. *Educación centrada en el aprendizaje.* Conferència pronunciada a la Universitat de Granada el novembre de 2001. URL: <http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/granadatut.pdf>

GAIRÍN, J.(coord.). *El pla de tutoria a la universitat.* Bellaterra: IDES, 2005.

GIMENO- SACRISTÁN, J. i PÉREZ- GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata, 1997.

KRUEGER, R.A. *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Piràmide, 1991.

LABORDA, C. i MARTÍNEZ, M. *Disseny d'una proposta d'avaluació dels aprenentatges en el marc dels crèdits europeus*. UAB: IDES, 17 de setembre de 2004.

LABORDA, C., ARMENGOL, C., MARTÍNEZ, M., MORENO, V., PUERTAS, A. i COLORADO, S. *Cinco referentes en el proceso de experimentación de la titulación de pedagogía de acuerdo con los criterios de convergencia europea*. Badajoz: Jornades nacionals d'intercanvi d'experiències pilot d'implantació de metologies ECTS. Aplicacions pràctiques de la Convergència Europea. Badajoz (Extremadura), 13, 14 i 15 de setembre de 2006.

LINDA, G. (1982). "Focus groups: A new look at an old friend, *Marketing & Media Decisions*" 17 (10), 96,98.

MATEO- ANDRÉS, J. i MARTÍNEZ- OLMO, F. *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UB, 2005.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Documento de trabajo. Propuesta la organización de las enseñanzas universitarias en España*. 2006.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Intervención de la Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, en la inauguración del encuentro: "Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior"*. Font: Gabinet de la ministra.

San Lorenzo de El Escorial, 26 juliol, 2006.

MOLEDO- FROJÁN, F. J. "Antecedentes y fundamentos del Proceso de Bolo-
nia". VIII Congr s d'Enginyeria d'Organització. Legan s (Madrid), 9 i 10 de
setembre, 2004.

Prova pilot EEES: Títol de Veterinaria. Proposta curricular pel curs 2005-
2006 (1r i 2n curs). Proposta d'elements no explicats a la documentació
lliurada durant el 2004.

Prova pilot EEES: Títol de Grau en Ciències Socials (Pedagogia). Maig 2005.

Prova pilot EEES: Títol de Grau en Tecnologies (Informàtica). Maig 2005.

PUNSET, E. *Manual para sobrevivir en el SXXI*. Barcelona: Galaxia Guten-
berg, Círculo de Lectores, 2000.

Reial decret 1125/2003, del 5 de setembre. BOE, número 224, 18 setembre
2003.

Reial decret 1044/2003, de l'1 d'agosto. BOE, número 218, 11 setembre
2003.

Reial decret 55/2005, del 21 de gener. BOE, número 21, 25 gener 2005.

Reial decret 56/2005, de 21 de gener. BOE, número 21, 25 de gener 2005.

ROBLES, S., BORRELL, J. i PONS, J. "Experiències d'ensenyament semipre-

sencial amb wiki". Jornades de Campus d'Innovació Docent. Universitat Autònoma de Barcelona, 17 setembre 2004.

RODRÍGUEZ, S., GRIFOLL, J., PRADES, A. i PUJOLRÀS, O. *Guia general per a dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES. Titulacions de grau*. Barcelona: AQU, 2005.

RUÉ, J. i MARTÍNEZ, M. *Les titulacions UAB en L'Espai Europeu d'Educació Superior: Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS)*. Bellaterra: IDES, 2005.

TRILLO ALONSO, F. (coord.). *Evaluación de programas centros y profesores*. Barcelona: Praxis, 2002.

"Towards the European Higher Education Area Bologna Process" a *National Reports, 2004-2005*. Informe del progrés presentat amb motiu de la reunió de ministres de Bergen. 2005.

Tuning Educational Structures in Europe. Informe final (2003). U. Deusto.