

EL PROCÉS DE BOLONYA: L'HORA DE LA VERITAT (O DE LA IMPLANTACIÓ GENERALITZADA)

Helena Troiano

Professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona

Lidia Daza

Professora ajudant del Departament de Sociologia i Anàlisi de les Organitzacions de la Universitat de Barcelona

EL PROCÉS DE BOLONYA: L'HORA DE LA VERITAT (O DE LA IMPLANTACIÓ GENERALITZADA)

INTRODUCCIÓ

En l'anuari de l'Associació Catalana de Sociologia de l'any passat, un article del professor Josep M. Rotger ja plantejava el debat entorn de l'Espai Europeu d'Educació Superior, altrament conegut com el *procés de Bolonya*. Emmarcat en l'època de conflictes i vagues dels estudiants —i d'altres agents—, el text contextualitzava històricament les universitats catalanes, exposava arguments a favor i en contra de la reforma i en feia un plantejament crític final. Així doncs, ja disposem d'una presentació de com se situen els diferents agents implicats en aquest canvi d'acord amb els arguments que esgrimeixen cadascun d'aquests.

D'altra banda, diferents persones del nostre mateix equip de recerca —el Grup de Recerca Educació i Treball (GRET)—, partint d'estudis que hem dut a terme durant l'etapa de disseny i experimentació de la reforma de Bolonya, hem publicat unes quantes anàlisis sobre aquests aspectes conflictius en les quals aprofundim en diferents agents i processos.

Per exemple, sobre les manifestacions estudiantils, Elias (2010) identifica la coincidència de les primeres mobilitzacions amb un malestar difús entre els estudiants, el qual deriva, per uns, de la por que senten pel que ha de venir —adequació de les titulacions, homologacions, anys de durada, transició entre pla d'estudis, etc.—, i, pels altres, de la frustració pel que està passant —problemes en les titulacions pilot de sobrecàrrega de feina, descoordinació, inseguretat davant l'avaluació, etc. De manera que les problemàtiques dels manifestants són en realitat molt variades, i és per aquest motiu que no serà

fins unes quantes setmanes després que s'unifiqui el missatge cap a un discurs més general —cosa imprescindible si ha de cohesionar interessos inicials tan diversos— de caire més ideològic i polític. Un discurs que va en contra de la privatització, l'assumpció de paràmetres, com les hores de dedicació i el preu —que poden restringir l'accés a una elit—, la resposta dels plans d'estudis a les necessitats del mercat laboral, etc.

També hem parat atenció a la situació problemàtica del professorat, especialment en un article de Masjuan i Troiano (2009). La recerca mostra l'existència d'una actitud inicial bastant favorable a un canvi de metodologies docents i, en general, d'acceptació de la reforma de Bolonya. Però al mateix temps, s'observa com el professorat valora molt malament la inversió en recursos, reconeixement i suport proporcionada per la mateixa institució. Ambdues coses combinades de manera successiva en el temps resulten en una frustració de les il·lusions inicials del professorat que fa entreveure processos de «rebot» que porten a l'augment del volum de professorat cremat dins de l'organització.

Per acabar, en dos articles sobre els processos de decisió entorn de qüestions relacionades amb la reforma en les titulacions implicades (Troiano *et al.*, 2010) s'arriba a la conclusió que una de les fonts de conflicte principals en aquest procés ha tingut lloc per la contradicció entre les formes de decisió gerencials i les col·legials. Aquests dos models se superposen a la pràctica, però no són considerats igualment legítims per part dels actors socials que hi participen. El risc de conflicte hi és en tots els casos, però emergeix o no en funció de la feina d'informació, la generació de consens, la definició del contingut de la reforma, etc., que duen a terme els líders intermedis de cada titulació.

Els últims dos cursos han estat, però, no els de disseny, sinó ja els de la implantació generalitzada del procés, la qual cosa coincideix amb les retallades pressupostàries més grans que es recorden fins al moment. Alhora, en els últims anys alguns grups de recerca, entre els quals també ens hi comptem, han estat estudiant els processos i alguns aspectes de l'impacte que la reforma té sobre les maneres de fer de professorat i estudiants. És per aquest motiu que aquest article pretén aportar noves dades i reflexions sobre el desplegament de la reforma de Bolonya un any després de l'anuari esmentat.

Comencem, però, recordant els aspectes principals del marc de la reforma de Bolonya i concretant les qüestions en què centrarem les nostres aportacions.

EL CONTEXT

El projecte Bolonya ha estat interpretat des de les nostres universitats com la culminació i la generalització d'un canvi transcendental en el sistema

d'educació superior a escala de tot Europa. La declaració que dona nom a aquesta reforma (Declaració de Bolonya, 1999), apostava per la creació, l'any 2010, d'un espai europeu d'educació superior coherent, compatible i competitiu, atractiu per als estudiants i acadèmics europeus, i també d'altres continents.¹ En aquest document, els ministres dels vint-i-nou països adherits determinaren els propòsits següents (Kulesza i Reinalda, 2005):

1. Generar un marc de referència comú de titulacions, que sigui comprensible i comparable, per promoure així les oportunitats de treball i la competitivitat internacional dels sistemes educatius superiors europeus.

2. Establir un sistema de titulacions basat en dos nivells principals: el grau i el postgrau. El primer ha de ser pertinent per al mercat de treball europeu i oferir un nivell de qualificació apropiat. El segon, que obligarà a haver superat el primer, ha de conduir a titulacions de postgrau, del tipus d'un màster i d'un doctorat.

3. Crear un sistema compatible de crèdits (crèdits ECTS).

4. Fomentar la comparabilitat dels estudis i promoure la mobilitat dels estudiants i titulats.

5. Promoure la garantia de la qualitat a escala europea.

6. Promoure la dimensió europea en l'educació superior.

La Declaració de Bolonya, juntament amb la Declaració de la Sorbona, signada l'any anterior, van representar el punt de partida més visible de l'acció supranacional orientada a confeccionar els patrons d'uns sistemes educatius més similars en el conjunt d'Europa. A partir d'aquí, els debats i les estratègies derivats giraren entorn de tres grans eixos:

—La transformació estructural dels plans d'estudis: consolidació d'una estructura de plans en forma de graus de llicenciatura i màsters. Més tard vindria la tercera etapa, els programes de doctorat.

—La millora de la mobilitat, mesures per a fomentar l'atractiu de l'educació superior a Europa entre els estudiants d'altres continents i promoure la mobilitat intraeuropea.

—L'ocupabilitat: mesures per a respondre a les demandes del mercat laboral i millorar l'ocupabilitat dels titulats.

1. Tot i que s'apel·la a la tradició cultural comuna i a objectius de caràcter social, els aspectes de caràcter més economicista són els que des de la Declaració i fins molt recentment han acabat tenint preeminència en el desenvolupament del procés (Tomusk, 2004). Actualment, però, sembla que s'ha recuperat, almenys discursivament, la «dimensió social» del projecte universitari europeu.

Amb aquests fonaments, i les següents declaracions i comunicacions que s'emeten al llarg de la primera dècada del segle XXI per a regular el procés de convergència europeu en l'àmbit de l'educació superior, els països sumats a la reforma inicien el seu particular procés de transformació, tenint present l'any 2010 com a horitzó del canvi.

En el cas d'Espanya i Catalunya, la reforma de Bolonya s'associa des del principi a dues idees: la instauració d'una nova estructura en cicles de les titulacions universitàries, i una nova metodologia docent participativa centrada en l'aprenentatge dels estudiants (Hernanz *et al.*, 2003). És en aquestes dues idees principals que centrarem la nostra exposició.

No hi ha gaire dades per oferir sobre l'impacte de la reforma estructural que ha donat lloc als cicles, ja que la implantació és gradual i encara no hi ha estudiants que hagin pogut completar el seu itinerari en el nou marc, però el canvi ja ha deixat entreveure algunes conseqüències i, per tant, hi farem al·lusió en la mesura que sigui possible. En segon terme, ens referirem a com s'ha decidit sobre la reforma metodològica i a les primeres repercussions (algunes de les quals detectades en els projectes pilot) que se n'observen.

ELS TRES CICLES QUE MANA BOLONYA²

La reforma de l'estructura que es deriva de l'acord europeu en el fons només afecta els països que no seguien ja aquesta organització dels estudis en tres cicles —ara anomenats *grau*, *màster* i *doctorat*—, la major part pel fet que no comptaven amb la separació entre el primer i el segon cicles, com Alemanya o Àustria, i d'altres perquè feien les divisions en agrupaments diversos, com ara França, on gairebé es feia curs a curs.

Els estudis amb major tradició professionalitzadora també s'han vist afectats de manera important per aquest canvi. La major part estaven organitzats en carreres integrades (és a dir, d'un sol cicle) que s'allargaven entre quatre i sis anys d'estudis i partien d'una certa homogeneïtat internacional assolida gràcies a l'existència i la col·laboració activa dels respectius col·legis professionals europeus. Hi ha, és clar, unes quantes excepcions a aquesta forma prevalent d'estudis llargs, com ara els estudis de magisteri, d'infermeria i també les enginyeries tècniques d'alguns països.

2. Les dades que s'ofereixen en aquest article sobre com va avançant el procés en el conjunt d'Europa han estat extretes de l'informe *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, (Sursack i Smidt, 2010); es tracta d'un document que resumeix successius informes que al llarg de la dècada passada ha anat elaborant aquesta mateixa organització.

Ha calgut, doncs, decidir què calia fer amb aquests tipus de programes integrats professionals abordant les qüestions relacionades amb la mobilitat interuniversitària entre cicles i, sobretot, amb les competències professionals que en el mercat laboral poden aportar després d'un primer cicle d'estudis. Els col·legis europeus de metges, odontòlegs i farmacèutics s'han oposat a l'estructura en dos cicles, i tampoc el de veterinaris no ho ha vist gaire viable.

El resultat és que l'any 2010, de totes les titulacions a Europa en general, el 91 % tenen una estructura efectiva en tres cicles; mentre que, si ens fixem només en les titulacions tradicionalment professionals, el panorama és ben diferent: més de la meitat d'institucions d'educació superior ofereixen titulacions en dos cicles quan es tracta d'enginyeria, dret, infermeria i magisteri, gairebé la meitat de les institucions han organitzat en dos cicles l'arquitectura, i una minoria ho ha fet per a veterinària, odontologia, farmàcia i medicina.

En resum, es pot afirmar que la implantació de la reforma en l'àmbit europeu ha implicat processos diversos en funció dels diferents punts de partida i, encara que no sempre s'acaba en el mateix punt d'arribada, i amb les excepcions que hem vist, l'organització dels estudis en tres cicles està àmpliament estesa.

En molts casos (un 77 %), a més, ha comportat revisions dels continguts dels plans d'estudis, se suposa que per donar validesa acadèmica i professional a cada nou cicle terminal sorgit de la reestructuració. Ara bé, si aquestes revisions porten a una major o menor convergència dels plans d'estudis ja és una qüestió molt més difícil d'escatir; els coordinadors de programes internacionals de les diferents universitats ho podran explicar d'aquí a uns quants anys.

LA REFORMA ESTRUCTURAL A ESPANYA I CATALUNYA³

En principi, la reforma universitària, seguint les indicacions del procés de Bolonya no semblava especialment difícil d'aplicar a Espanya. Bàsicament, perquè la Llei general d'educació de l'any 1970 ja estableix en dos cicles, un primer de tres anys i un segon de dos, les llicenciatures de cinc anys. A més, els primers cicles permeten entrar, des del 1985, al Cos de Gestió de l'Administració Pública, amb la qual cosa també tenien ja un espai d'inserció propi, tot i que no gaire conegut ni usat.

Posteriorment, la Llei de reforma universitària (1983) va reduir gairebé totes les titulacions de cicle llarg a una durada de quatre anys, però va deixar les

3. La informació referida a la història de l'estructura de les titulacions universitàries i les idees sobre les diferents possibilitats de reforma dels cicles s'extrauen de dos textos de Carabaña (2006, 2009).

diplomatures en tres anys; d'altra banda, introduí combinacions de primers i segons cicles, com també màsters que duraven un i dos anys.

Així, sembla raonable esperar que es pensi en una reconversió cap al 3 + 1 (tres anys per al grau i un any per al màster): d'una banda, això proporciona avantatge a les trajectòries de persones titulades en diplomatures en accedir a màsters i, de l'altra, es pot obtenir fàcilment de la partició de les llicenciatures de quatre anys; però, això sí, deixa sense espai els itineraris habituals de llicenciatura més màster que ocupaven en total cinc o sis anys. Per tant, també es podia pensar com a probable una estructura de 3 + 2.

No obstant això, l'opció de deixar els graus en tres anys va rebre moltes crítiques internes i externes a la universitat. Moltes veus denunciaven el perill que això comportés una davallada de continguts i competències dels graduats en el mercat i que el valor del màster es generalitzés com a formació necessària per a accedir als llocs de treball de tècnics mitjans, la qual cosa, juntament amb un cost més elevat del màster que del grau, redundarien en una major selecció de la població estudiantil partint de recursos, no de capacitats.

Tant si aquest va ser l'argument principal, com si en realitat van comptar més les qüestions corporatives, el fet és que la resolució final va ser la de 4 + 1, que en alguns àmbits catalans es va viure com una pèrdua, perquè les majors apostes s'havien concentrat en el 3 + 2. Efectivament, l'any 2004 el Departament d'Universitats i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Catalunya havia iniciat un projecte pilot per a promoure el procés de canvi en l'educació universitària, i el marc que hi havia establert en un primer moment concretava que els graus tindrien 180 crèdits ECTS (European Credit Transfer System). Es calcula una càrrega habitual de 60 crèdits ECTS per curs, de manera que els graus serien impartits en tres anys i els màsters, en dos.⁴

Pel que fa a les titulacions més tradicionalment professionals, s'acullen a excepcions que fan que l'estructura en cicles segueixi bastant les tendències més generalitzades a Europa. Això és, que dret, magisteri i infermeria adoptin l'estructura normalitzada a Espanya per a la major part de titulacions de 4 + 1, mentre que les enginyeries s'adaptin a un grau de quatre anys (240 ECTS), però majoritàriament amb màsters de dos anys (180 ECTS). Medicina ofereix estudis de sis anys que, de fet, habiliten per a la professió i també per al doctorat sense passar pel màster; veterinària, arquitectura, odontologia i farmàcia es cursen a gairebé totes les universitats espanyoles en cinc anys o en cinc anys i mig, tot i que hi ha alguna institució que les ha dissenyat en quatre anys.

4. Aquesta estructura és modificada amb l'RD 1393/2007, després de la modificació de la LOU 4/2007, i es defineix finalment l'estructura de 4 + 1; 240 ECTS per al grau i entre 60 i 120 ECTS per al màster.

PRIMERS EFECTES DE LA REFORMA ESTRUCTURAL

El context en què es posen en marxa els nous títols és de decreixement sostingut de la matrícula des del curs 2000-2001, com també d'increment petit però progressiu d'estudiants en les universitats privades. Per exemple, segons l'INE, el curs 2000-2001 hi havia a les universitats catalanes 194.191 estudiants matriculats, 18.589 dels quals ho estaven a les universitats privades. Aquestes dades passen a ser, el 2003-2004, de 191.971 estudiants totals 21.221 dels quals corresponen a estudiants en institucions privades. Finalment, el 2008-2009 tenim que del conjunt de 169.607, 21.423 són estudiants d'institucions privades.

En aquest marc, la reforma ha comportat un increment relatiu d'estudis oferts, especialment de màsters, en la mateixa línia del que ha passat a la resta d'Europa. En comparació amb les titulacions prereforma, l'any 2011 tenim: 277

TAULA 1. Evolució del nombre de títols a partir de la reforma

	<i>Curs 2004-2005</i>	<i>Previsió per al curs 2011-2012</i>
Titulacions oficials en centres integrats*	126 diplomatures, enginyeries i llicenciatures	168 títols de grau
Estudis de titulacions oficials en centres integrats**	441 estudis de diplomatures, enginyeries i llicenciatures ofertes	433 estudis de títols de grau oferts
Cicles posteriors	485 programes de doctorat	519 estudis de màster

* Nombre de titulacions, independentment de la institució que els ofereix.
** Comptabilitza totes les vegades que s'ofereix un mateix títol en diferents centres universitaris.
Font: *El sistema universitari públic català 2000-2005: una perspectiva des de l'avaluació d'AQU Catalunya*. AQU (2001) i <<http://www14.gencat.cat/qpq/>> [Consulta: 1 d'abril de 2011].

Com es pot observar en la taula, cal matisar força l'afirmació que «hi ha més volum de titulacions per triar». Efectivament, veiem com s'incrementen els títols de grau alhora que es redueix el nombre d'estudis oferts, la qual cosa és conseqüència de dos fenòmens relacionats amb la concentració de recursos. D'una banda, es redueixen els centres universitaris que ofereixen una mateixa titulació —encara que normalment la titulació continua existint en alguna universitat del territori català. I de l'altra, la constitució de títols combinats, com ara els d'administració i direcció d'empreses - dret, administració i direcció d'empreses - matemàtiques, estadística-matemàtiques o diverses combinacions de filologies, que, segons com hagin estat planificades, compensen la creació d'una «nova» titulació, perquè permeten tenir estudiants de diverses titulacions compartint assignatures, almenys durant els primers cursos.

Pel que fa als títols de màster, creixen si ho comparem amb el nombre de programes de doctorat que hi havia abans de la reforma, però hem de pensar

que també molts dels antics màsters i postgraus hauran trobat el seu lloc en aquestes noves titulacions. Tot i això, el fet és que els màsters es van dissenyar abans que els graus i, per tant, sense conèixer la possible formació anterior dels candidats més probables a cursar-los —efectivament, això ha donat lloc sovint a redundàncies i encavalcaments entre els plans d'estudis de grau i de màster. A més, el seu disseny i la seva implementació van tenir lloc en un moment en què no hi havia consciència de les restriccions econòmiques que assetjarien la universitat en pocs anys. És per això que, en general, s'estén la idea que cal reduir i reorganitzar els màsters existents i, de fet, les instàncies oficials del MEC, el DURSI i les mateixes universitats insten les facultats i els departaments a fer aquesta operació, que es calcula que farà desaparèixer entre un 10 % i un 15 % dels màsters en funcionament.

Les trajectòries que els estudiants segueixen dins d'aquest marc de titulacions ofertes encara no es coneix en la seva totalitat, però hi ha hagut alguns canvis que, tot i no haver estat directament vinculats amb la reforma proposada, han coincidit en el temps i ja han tingut conseqüències sobre el sistema. Seria el cas dels requeriments d'accés per a estudiants procedents de la formació professional superior (cicles formatius de grau superior) que, en veure equiparada la seva nota mitjana del CFGS amb la nota mitjana conjunta del batxillerat i de la prova de selectivitat, han vist molt incrementades les seves probabilitats d'obtenir una plaça a la universitat, la qual cosa ha afectat la composició acadèmica i les característiques sociodemogràfiques d'algunes carreres en particular.

En el futur, caldrà analitzar la progressió dels estudiants dins del sistema en termes de rendiment, aprenentatge i eficiència,⁵ com també veure quins itineraris i quin ús de les diferents opcions d'estudis i cicles es converteixen en eleccions habituals.

I, per acabar, queda també pendent analitzar d'aquí a uns quants anys quins hauran estat els efectes de sortida. Caldrà veure la possible ocupabilitat dels titulats en aquests nous estudis i no sembla que el context de crisi econòmica i de mercat laboral ho hagin de facilitar; és evident que la inserció no es produirà en un marc senzill.

EL DEBAT SOBRE BOLONYA I LA REFORMA METODOLÒGICA

Fins aquí s'han plantejat les qüestions relacionades amb la reforma estructural que implica més directament dur a terme el procés de Bolonya. Però re-

5. Les qüestions de finançament i copagament que hi estan vinculades ja han entrat en el debat públic.

cordem que, en la major part de països, això ha implicat també emprendre reformes de caràcter didàctic. S'ha estès una controvèrsia sobre si això ja era al pla original o bé hi ha estat afegit a partir d'agendes d'altres organismes o parts implicades (Carabaña, 2009).

És cert que en les declaracions i els comunicats que estableixen el marc polític per a la constitució del nou sistema d'educació superior, la reforma de metodologies docents no apareix com un dels objectius principals. Això no obstant, sobre la voluntat de comptar el valor dels crèdits en funció del volum d'hores d'estudi invertides per l'estudiant, es teixeix una xarxa paral·lela que treballa sobre la interpretació que això implica una reforma metodològica més centrada en l'estudiant o *student friendly* (Witte, 2004), un procés de renovació curricular generalitzat centrat en el desenvolupament de competències i habilitats, com també l'adopció de nous mètodes pedagògics per a assolir-ho. 279

És així com van apareixent informes i recomanacions sobre com ha de ser el procés d'ensenyament-aprenentatge en el nou context educatiu; la forma en què es tradueix la funció docent a les aules i els objectius d'aprenentatge que ha de contemplar. De fet el Comunicat de Londres (2007), fruit del seguiment i la valoració que es va fer sobre l'adaptació dels criteris de Bolonya per part dels diferents països, posa de manifest que en la majoria s'han plantejat debats de temes relacionats amb l'ensenyament en l'educació superior.

Espanya no n'és una excepció. S'ha sumat a aquesta voluntat de transformació en les formes de transmissió del coneixement i hi ha participat des d'una tradició de voluntats de canvi de la docència universitària que es remunten al 1969 amb el conegut llibre blanc precedent de la LGE, *La educación en España. Bases para una política educativa* (MEC, 1969). En aquest s'expressa com la universitat ha d'intentar dotar els seus alumnes d'una formació integral, sense limitar-se a transmetre una determinada massa de coneixements. Concretament es diu: «La Universidad no puede ser sólo un centro donde el profesor imparte enseñanzas magistrales, distanciado de sus alumnos, con un escaso o nulo conocimiento de sus posibilidades, de su vocación, de su rendimiento y de las dificultades con que tropiezan en la adquisición de conocimientos, hábitos, actitudes y valoraciones» (MEC, 1969, p. 100). Quelcom molt familiar al pensament que orienta la formació del professorat i les guies que marquen el procés d'adaptació a l'EEES.

Posteriorment, ja en la primera llei universitària de la democràcia, la Llei de reforma universitària (1983), s'identifica un projecte de canvi del sistema d'educació superior, en la línia de les reformes europees, amb la idea d'aproximar-se a les demandes socials. A part dels canvis en l'estructura i el contin-

gut dels estudis, també es va intentar millorar la qualitat de la docència, posant més atenció en el procés d'aprenentatge, generalitzant la introducció d'una part de formació pràctica en tots els estudis (mitjançant crèdits pràctics) i impulsant una major tutorització de l'alumnat.

Els plans d'estudis reformats que havien de sortir d'aquestes directrius derivades de l'LRU s'implementaren en una època en què tots els departaments, recentment creats, s'esforçaven a impulsar la consolidació de la recerca entre el seu professorat, al mateix temps que continuava la tendència d'augment accelerat d'estudiants que feia incrementar les ràtios estudiants/professor de manera desigual entre àrees. I la major part de plans d'estudis, provant de respondre a la demanda de flexibilització a través de l'optativitat que recomanava la llei, van donar com a resultat primers cursos comuns, amb molts estudiants alhora, que incloïen moltes optatives, força especialitzades, sovint amb pocs estudiants. Aquestes circumstàncies, la pressió per noves tasques i la descompensació de recursos van obstaculitzar l'atenció seriosa a la formació pràctica i tutorada dels estudiants que pretenia implementar l'LRU, de manera que sovint aquestes activitats es van convertir en prolongacions de les classes magistrals (Masjuan, Elias i Troiano, 2007).

Es pot afirmar, per tant, que, en contra d'algunes veus crítiques amb aquesta interpretació de la dimensió metodològica de la reforma, la renovació dels mètodes docents són presents a Bolonya. I no tant com a res nou, entès com a canvi radical, sinó com a materialització d'una voluntat existent en anteriors temptatives de transformació del sistema universitari, tant al conjunt d'Europa (Valle, 2005) com a Espanya i Catalunya (Hijano, 2008-2009).

El context actual és el d'un decreixement de les ràtios, a causa de la disminució de la matrícula universitària⁶ conjuntament amb l'increment continuat de personal docent al llarg dels anys. Això no obstant, les desigualtats entre àrees i titulacions encara existeixen,⁷ a la qual cosa s'afegeix la previsió de retallada de recursos, especialment humans, i en aquest context es preveu una

6. És possible que molt recentment, i potser de cara al futur, s'inverteixi la tendència i incrementi la matrícula a causa del descens del cost d'oportunitat d'estudiar en un context de crisi de treball.

7. La manera correcta de calcular aquesta ràtio és dividir el nombre d'estudiants a temps complet entre el nombre de professorat homologat a temps complet, però no disposem d'aquesta dada disgregada per àrees, només hi és per al global de les universitats públiques catalanes, més la Universitat de Vic. És per això que les ràtios per àrea queden per sota de la dada conjunta real (especialment en les àrees on hi ha molt de professorat a temps parcial). Tot i això, ens sembla interessant oferir aquestes ràtios a efectes comparatius. Per al curs 2008-2009, la ràtio total sobre professorat homologat a temps complet era de 8,9; la ràtio total sobre professorat era de 7,6; la ràtio de socials era de 12; la ràtio de salut era de 5,3; la ràtio d'humanitats era de 6,2; la ràtio de ciències era de 3,6; la ràtio d'enginyeria era de 8,6.

nova pressió que posa en perill un altre cop la innovació seriosa en la metodologia docent.

LA IMPLANTACIÓ DE LA REFORMA METODOLÒGICA

A partir de la Declaració de Bolonya, les primeres passes fetes a Europa per a aconseguir una renovació pedagògica en la docència universitària es fan gràcies al Projecte Tunning, que s'inicia l'any 2000 i es proposa definir les competències genèriques i específiques de cada disciplina de primer i segon cicle. La descripció de competències pretén ajudar a l'elaboració i l'avaluació dels plans d'estudis, sense reduir, per això, la diversitat de l'educació europea. El plantejament de les competències implica canvis relatius als mètodes d'ensenyament, aprenentatge i avaluació que s'utilitzen en un programa.

D'altra banda, tota una sèrie d'informes de l'European University Association (EUA) fan el seguiment i avaluen els avenços fets en els sistemes d'educació superior des de la posada en marxa de Bolonya, cosa que permet fer-se una idea de com s'ha anat implementant el canvi metodològic. En el darrer, publicat l'any 2010 i ja esmentat anteriorment, es fa un repàs de la dècada passada i de quines són les transformacions experimentades per les diferents universitats. Així, se'ns informa que la reorganització en cicles dels estudis universitaris ha portat el 77 % de les institucions a fer també una revisió dels plans d'estudis, és a dir, dels continguts que s'han d'impartir. Però que això pot voler dir tant que s'ha dividit l'antiga titulació en dos cicles sense innovació pedagògica o intel·lectual, com que s'ha provat de desenvolupar alhora un aprenentatge més centrat en l'estudiant: treball en petit grup, diferents models d'avaluació, pedagogies com l'aprenentatge basat en problemes/projectes, elements integrats de formació en la recerca i el treball, disposició d'espai i materials d'aprenentatge electrònic —metodologies molt més senzilles d'aplicar quan les cohorts són petites— (Sursock i Smidt, 2010).

A Catalunya, els impulsors de la reforma adopten la preocupació per la renovació pedagògica des del mateix inici. El tret de sortida del procés de convergència a les universitats catalanes se situa en l'any 2003, quan s'aprova la Llei d'universitats de Catalunya (LUC 1/2003), en què es concreten les normatives establertes per la Llei orgànica d'universitats (LOU 6/2001) i es proposa promoure formalment l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). La LUC parla de promoure la qualitat docent sota els criteris i les me-

metodologies que equiparen l'educació catalana a la resta de països en convergència. I així queda recollit per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (Hernanz *et al.*, 2003), que insisteix en la importància del canvi cultural —no només de terminologia—, i fer una docència basada en un nou paradigma docent i en la redefinició del paper dels agents (professorat i alumnat) d'aquest procés que, com s'ha dit, culmina amb la posada en marxa el 2004 del programa del DURSI de titulacions pilot.

A continuació, les diferents universitats, paral·lelament a la implantació d'aquestes titulacions pilot, inicien polítiques i accions complementàries orientades a formar el professorat i crear el marc institucional corresponent per a situar-se en el nou sistema europeu d'educació superior.⁸

Els documents⁹ que estableixen aquest nou marc a les respectives universitats mostren la seva preocupació per impulsar també un canvi de caire metodològic. Les accions que pretenen dur a terme són fruit de l'experiència acumulada per cada universitat als ensenyaments pilot del DURSI i les experiències particulars de petits grups de docència o d'assignatures concretes. En general, incideixen en la importància dels dispositius d'ajut com ara l'acció tutorial, en la participació més activa de l'estudiant en el seu aprenentatge i també en la institució, i en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Totes són recollides com a eixos fonamentals en la *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES* (Rodríguez *et al.*, 2005).

Després d'aquesta primera etapa d'assaigs metodològics i de concrecions del marc d'actuació, s'insta les universitats que duguin a terme el disseny dels màsters tal com hauran de funcionar responnent al nou sistema en tres cicles. Més endavant, la demanda ja es refereix al disseny dels nous plans d'estudi de grau. El procés d'implementació de les noves titulacions s'inicia el curs 2008-2009. Dos cursos després finalitza el procés de posada en marxa de la totalitat de graus i màsters a les universitats catalanes, el curs 2010-2011, tot i que es fa de manera esglaonada implantant un o dos cursos per any, alhora que s'extingeixen els antics ensenyaments al mateix ritme.

8. Cal insistir, però, que el Pla de Bolonya no va significar incorporar un enfocament totalment nou en l'educació superior, perquè trobem algunes titulacions i professorat que ja feia temps que feien una docència més centrada metodològicament en l'estudiant, com els congressos periòdics del CIDUI (Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, organitzat pels instituts de ciències de l'educació de la UPC, la UPF, la UB i la UAB) han pogut anar posant de manifest. Per tant, en alguns casos, l'EEES ha significat més aviat un intent d'estendre, fixar i consolidar algunes formes de treballar que donaven com a resultat una millora en la qualitat de l'educació.

9. L'anàlisi comparativa dels plans estratègics i marcs normatius de les universitats públiques catalanes de la regió metropolitana de Barcelona es desenvolupa en un article de Lidia Daza actualment sotmès a revisió a la *Revista Iberoamericana de Educación*.

La concreció dels nous graus es fa a través, bàsicament, de dues eines: les fitxes de l'ANECA i les guies docents —anomenades també *plans docents*, i d'altres maneres similars— dins de cada universitat. Aquests protocols empenyen a dissenyar tenint en compte no només els continguts, sinó també les metodologies docents que es faran servir, els objectius de la docència, les competències buscades, les estratègies d'avaluació i la temporització, tot amb un grau de detall considerable. És per aquest motiu que ens ha semblat pertinent dedicar un apartat específic a exposar algunes dades i opinions sobre l'impacte d'aquesta etapa del procés, la de disseny de nous cursos, abans de passar a parlar del que serien, pròpiament, els efectes de la seva implementació.

283

ELS EFECTES DEL DISSENY

Qualsevol reforma, sempre que es dugui a terme en un país amb cert grau d'autonomia per a les universitats, segueix un procés en què d'un requeriment superior es posen en marxa processos de decisió en instàncies inferiors. És a dir, que de les lleis i els reials decrets són després les universitats les que estableixen els marcs d'actuació, les facultats les que elaboren els nous plans d'estudis i els grups de professorat els que seleccionen el contingut específic de les assignatures. Després, aquests mateixos grups, o bé professors individuals, decideixen com impartir-ho, és a dir, quines metodologies docents utilitzaran. El marge d'interpretació del canvi, o de recontextualització de la política, és sempre molt gran.

En el cas de la reforma de Bolonya, això no obstant, s'hi afegeix una dificultat: la voluntat de les instàncies de govern, tant del Ministeri com del Departament d'Universitats, d'impulsar una reforma també metodològica —la qual afecta l'actuació dels agents que es troben més a la base del sistema— condueix a dues estratègies de major control: la primera és la posada en joc d'un agent extern i intermedi, això és, l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que acreditarà les noves titulacions proposades; i la segona consisteix en la concreció de les línies de reforma que arriben a especificar, ja des dels seus plans inicials, les metodologies docents i d'avaluació que es duran a terme en cada assignatura que formi part del nou pla.

Amb aquest procediment, el marge de recontextualització de la política és menor, però el risc de «fricció destructiva», és a dir, de falta de sintonia entre la intenció dels dissenyadors i el professorat que finalment ha d'implementar-

ho és força alta. Sabem que, en aquest procés, el paper que tinguin els líders intermedis dins les titulacions és cabdal per a reduir aquestes friccions i arribar a construir un projecte amb sentit en el seu context (Rué, 2009; Troiano, Masjuan i Elias, 2010; Sánchez i Montané, 2010).

Els protocols, amb tots els seus requeriments, que han hagut de seguir les universitats per a dissenyar els nous plans d'estudi han generat controvèrsia. Moltes veus han qüestionat la utilitat d'aquest exercici i, tenint en compte la sobrecàrrega de feina que comporta, avisen del perill de generar desafecció entre el professorat que inicialment es presenta com a probable agent actiu a favor del canvi.

Però a la pregunta de si calia una planificació tan detallada en termes de disseny per competències i de temporització (Hernández, 2010) podem respondre a partir d'alguns casos analitzats.

Dissenyar titulacions i assignatures atenent a les competències que es desenvolupen amb cada activitat té la virtut potencial d'empènyer el professorat a fer un exercici col·lectiu qüestionant-se què ensenya i per què. En algunes titulacions això s'ha viscut com una oportunitat que legitima els equips directius per a posar al dia els estudis i incorporar en els equips docents professorat originàriament més al marge de la titulació. En d'altres, en canvi, han interpretat que el marc era massa constrictiu per a fer-hi encabir els seus propis plans molt flexibles (per exemple, seguint l'aprenentatge basat en problemes/projectes) i es queixen de la burocratització que suposa. Sovint, el problema es dona pel fet que transformacions de l'orientació i la metodologia dels estudis que s'havien dut a terme amb anterioritat no responen als principis que els nous protocols contenen implícitament i, així, la direcció del canvi és viscuda com una contradicció per part de professorat molt actiu des del punt de vista docent.

En el cas de la temporització detallada, el que obliga a pensar és com, i amb quant de temps, s'aprenen els sabers de les respectives assignatures. L'obligació d'ajustar-se a un temps viable és viscut com un exercici necessari, i tot i que no en tots els contextos s'ha fet correctament, la majoria de professorat ha fet una adaptació senzilla del temps perquè ja estava realitzant processos docents ben ajustats. Les queixes aquí es dirigeixen, un cop més, a la burocratització que suposa determinar *a priori* totes les activitats que es realitzaran durant tot el curs, especificant el temps dedicat a cadascuna i apel·lant a la necessitat de deixar un marge d'improvisació i creativitat al professorat.

ELS EFECTES DE LES NOVES METODOLOGIES¹⁰

L'efecte que les noves metodologies tenen sobre els estudiants i l'aprenentatge és variable per diverses raons, però una de les principals és perquè les condicions en què s'apliquen també ho són. Una anàlisi aprofundida d'aquesta variabilitat en diverses institucions i titulacions ens ha donat tres grans models de context que, evidentment, representen punts de partida amb resultats probables molt desiguals.

En primer lloc, trobem una sèrie de titulacions amb un molt bon context d'oportunitats. Són titulacions en què els estudiants gaudeixen d'unes infraestructures i d'una informació òptimes respecte dels seus estudis, a més d'haver ja assajat elements de les noves metodologies que cal introduir, com ara l'avaluació diversificada, el treball en grup, les tutories acadèmiques o les tutories de carrera, entre d'altres, que afavoreixen un major sentiment de pertinença, autoestima i autorealització en el seu rol d'estudiant. En segon lloc, un conjunt d'ensenyaments se situen en una posició intermèdia, ja que, tot i que presenten pràctiques orientades a motivar l'individu en l'aprenentatge, ho fan en un estat de certa contradicció. És a dir, treballen en condicions massificades o amb recursos insuficients i, per tant, tenen més dificultats per a ser efectius i aconseguir millores educatives. Finalment, unes quantes titulacions presenten un context d'oportunitats per al nou sistema d'aprenentatge molt incipient, sense unes condicions mínimes que s'apropin a les directrius de Bolonya i manca d'elements que impliquin i motivin l'estudiant en el procés d'aprenentatge.

Així doncs, tenint en compte que no totes les institucions parteixen de les mateixes condicions inicials, tampoc les qüestions següents no els deuen haver afectat en la mateixa mesura, però és cert que s'identifiquen com a tendències prou generalitzades.

10. L'apartat següent es construeix sobre evidències empíriques que procedeixen de diverses recerques que s'aniran citant a mesura que apareguin en el text. L'excepció seran les nostres pròpies recerques, cinc en total, de les quals s'han derivat diversos articles elaborats pels diferents components del grup (que sí que s'inclouen en la bibliografia general): recerca del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Investigación Tecnológica (BSO2003-06395/CPSO) finançada pel Ministeri d'Educació i Ciència i FEDER (2003-2006), «El profesorado frente a los cambios de la universidad», investigador principal: Josep Maria Masjuan; conveni amb el Vicerectorat de Qualitat i d'Estudiants de la UAB (2007), «Actituds i pràctiques dels estudiants que participen en la prova pilot a la UAB», de Marina Elias i Josep M. Masjuan; Marina Elias (2009), «L'aprenentatge dels estudiants universitaris en el marc del Procés de Bolonya», tesi doctoral dirigida per Josep Maria Masjuan; recerca del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Investigación Tecnológica (CSO2008-02812) finançada pel Ministeri de Ciència i Innovació (2009-2011), «Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria», investigadora principal: Helena Troiano. I una darrera tesi, en procés de finalització per part de Lidia Daza, titulada *Capital social i aprenentatge a la Universitat*, sota la direcció de Salvador Carrasco i la codirecció de Marina Elias.

Recursos materials

Sovint, les propostes docents que s'han fet en els nous plans d'estudi impliquen agrupacions d'alumnat flexible, ús d'infraestructures per a pràctiques, utilització d'espais virtuals d'aprenentatge, etc. És per aquest motiu que resulta important garantir unes instal·lacions i unes infraestructures adequades per a desenvolupar una docència d'acord amb les noves propostes, on l'estudiant s'impliqui i disposi dels recursos suficients per a aprendre, alhora que se li facilita l'accés als diferents serveis i equipaments. Moltes institucions es queixen que la rapidesa amb què s'ha implantat l'EEES els ha fet difícil l'adequació dels espais i la millora dels serveis per a respondre a aquestes necessitats docents. No sembla que en un futur pròxim, en el marc de la retallada pressupostària, això es pugui solucionar de manera general.

Recursos humans

De la mateixa manera, les noves propostes metodològiques també requereixen que es destinin més recursos humans al seguiment de l'alumnat, a la interacció en grups més petits, a la diversificació de formes d'avaluació, etc. La disponibilitat de recursos docents hem vist que és variable en les diferents àrees i, per tant, el problema és de diferent ordre segons el context. Però, a tot arreu, aquest increment de la demanda de dedicació del professorat a la docència coincideix amb l'augment de la pressió avaluadora sobre el professorat, especialment en termes d'investigació.

Efectivament, continua essent molt més valorada la productivitat en recerca que no pas en docència tant pel que fa als incentius, a l'acreditació, al reconeixement econòmic, com també, en conseqüència, al prestigi. En algunes institucions es posa clarament de manifest que descuidar les condicions de treball del professorat i no incorporar incentius pot generar actituds negatives envers la reforma i, per tant, ser un risc de fracàs per a la implantació de l'EEES.

Igualment, les titulacions en què el nombre d'estudiants per grup s'ha mantingut molt alt han vist pocs canvis en la manera d'impartir docència i només han introduït «l'autonomia» de l'estudiant encarregant-li treballs de grup o individuals, però sense un increment paral·lel de les tutories de seguiment (Montero i Gewerc, 2010).

Serveis als estudiants

Segueix havent-hi un gran oblidat. Malgrat l'èmfasi posat en la necessitat d'acompanyar i tutorar l'alumne, s'han desenvolupat poc els serveis als estudiants, als quals es dona poc valor. Aquesta apreciació coincideix amb la de Mora i Hernández (2002), que afirmaren que el finançament estatal a Espanya no ha augmentat ni ha disminuït en els darrers anys, però assenyalaven que el dèficit de les universitats no és de professorat, sinó fonamentalment de serveis als estudiants.

Canvi de rol del professorat i de l'alumnat

La reforma que proposen moltes titulacions comporta un canvi de rol implícit per part de l'estudiant i del docent. Pel que fa al primer, les metodologies actives requereixen un estudiant més implicat i participatiu, però amb algunes excepcions —potser dominants en titulacions més professionalitzadores—, ja que l'actitud tradicional ha estat més aviat passiva, d'estricta recepció de missatges, i centrada en la informació donada a classe. I pel que fa al professorat, el canvi el dirigeix cap a una major atenció a l'organització de l'experiència d'aprenentatge de l'alumnat, durant la qual no sempre serà present, però sí que l'haurà dissenyat. No tot el professorat ha treballat des d'aquest punt de vista en la seva docència; de fet, la figura tradicional s'ha centrat més aviat en la transmissió del coneixement a classe, potser amb reforç escrit fora de l'aula. A això s'hi afegeix la demanda que es coordini i es treballi en equip, mentre que tradicionalment el professor ha estat responsable individualment del que ensenya i de com ho fa.

La implicació i la participació de l'estudiant signifiquen més treball i dedicació, i més presència a les activitats d'aprenentatge, evidentment a les presencials teòriques i pràctiques, però també a les dirigides no presencials, que sovint comporten el treball col·laboratiu amb companys de classe o la utilització de recursos a la universitat. Aquest fet, d'una banda, ha suposat un increment de les relacions entre els estudiants, els professors i la universitat, la qual cosa ha fet augmentar el sentit de pertinença i integració dels estudiants. Però, de l'altra, entra en conflicte amb una presència cada vegada més important d'estudiants que compaginen estudis i algun tipus de treball remunerat.¹¹

11. Segons informes de l'AQU (Hernanz *et al.*, 2003 i Grifoll *et al.*, 2007), l'existència d'activitat laboral no és gens negligible entre els universitaris: només quatre de cada deu estudiants es dediquen exclusivament a estudiar, tot i que cal prendre en consideració que això són dades globals per a totes les titulacions i corresponents a un període d'expansió del mercat laboral.

Orientació pràctica

Les recomanacions fetes a les universitats i al professorat en el disseny de plans d'estudi i assignatures insistien en la necessitat d'incorporar un vessant més pràctic als estudis. La poca evidència que hi ha sobre la percepció que els estudiants tenen d'aquesta nova orientació indica resultats esperats: veuen les titulacions més vinculades a la professió, però encara tenen la sensació que el salt és molt gran, tot i que no ho valoren pas negativament (Montero i Gewerc, 2010).

Des del punt de vista de la incidència que aquesta orientació té sobre la motivació per a l'aprenentatge, els estudiants manifesten un major interès per estratègies docents que combinen la teoria i la pràctica (Rué, 2008).

Treball en grup

Si entrem més detalladament en l'impacte de les metodologies, el treball de grup n'és un de les protagonistes, perquè és de les estratègies que més impuls han tingut en el marc de la reforma. Segons Rué (2008), els estudiants es mostren més interessats en l'estudi quan es tracta de treballar amb altres companys. Així, el treball en grup actua com a potenciador de l'aprenentatge, tot i presentar algunes disfuncions, com ara la presència d'aprofitats en els grups, la tensió que es deriva de formes d'avaluació inapropiades, les dificultats d'organització quan en el grup hi ha estudiants que tenen treball remunerat o altres obligacions, etc. Però, a més, actua sobretot com a element integrador, de manera que esdevé una pràctica que augmenta el nivell d'identificació amb la universitat i els companys.

Metodologies participatives i rendiment

Tant des del punt de vista de la nota com de la satisfacció, provar de respondre la pregunta de si les noves metodologies provoquen alguna millora en el rendiment sembla clau, equivalent a preguntar-se si ha valgut la pena engegar la reforma des del punt de vista metodològic.

La recerca feta sobre aquest tema no és gaire extensa i gairebé sempre fa referència a l'anàlisi de l'impacte de petites experiències. Òbviament, no fa prou temps perquè hi hagi resultats consolidats en el camp i les conclusions puguin ser gaire clares. En tot cas, a partir del que s'ha estudiat, sabem que les innovacions de caràcter experimental acostumen a donar bons resultats.

Algunes experiències de la UPC (Pérez-Poch, 2010), la URV (Camps *et al.*, 2010), o la Universitat de Còrdova (Romera *et al.*, 2010), assenyalen els efectes positius de metodologies alternatives a les tradicionals, com poden ser les de caràcter cooperatiu (treball per projectes o aprenentatge basat en problemes). Parlen del fet que es produeix una millora dels resultats d'aprenentatge, no tan sols cognitius, sinó també un increment de la motivació de l'estudiant i del sentiment d'integració en els seus estudis.

En canvi, un estudi més general fet a la Universitat de Barcelona (Ramos i Clar, 2010) analitza el nivell de satisfacció dels estudiants amb les innovacions docents. Es tracta d'un estudi a escala de tota la UB a partir de les enquestes de satisfacció dels estudiants que assenyalen que en els darrers anys hi ha hagut un increment del nivell de satisfacció en els estudiants, però que no hi ha correlació (o fins i tot és negativa) entre aquesta satisfacció i diferents indicadors relacionats amb la posada en marxa de processos d'innovació docent, la qual cosa no deixa de ser interessant des del punt de vista del procés de Bolonya.

En el cas concret de la metodologia de l'aprenentatge basat en problemes (ABP), una metanàlisi de quaranta-tres articles empírics sobre els seus resultats (Dochy *et al.*, 2003) ja arribava a les conclusions a què també se suma un estudi més recent d'Esteban Guitart (2009): l'ABP, com a metodologia innovadora, no dóna resultats millors en sistemes d'avaluació tradicionals (exàmens), però augmenta la motivació dels estudiants i fomenta competències professionals; això no obstant, els estudiants sovint ho valoren com a més estressant i implica una major càrrega de treball.

Avaluació contínua i rendiment

Alguns estudis presentats (Domenech, 2010) han analitzat la relació entre el sistema d'avaluació contínua introduït de manera generalitzada amb la reforma de Bolonya i el rendiment acadèmic (normalment amb indicador de nota).

Els resultats de la major part d'experiències indiquen que l'avaluació contínua millora el rendiment. Tanmateix, el que entenem per *avaluació contínua* és molt heterogeni i l'anàlisi és complicada, perquè es tracta d'un factor difícilment aïllable d'altres del context i de la mateixa situació d'experimentalitat.

I, en aquest sentit, un estudi (Gallardo, 2011) que analitza si a mesura que augmenten les formes d'avaluació contínua incrementa el rendiment dels estudiants, els resultats no són positius. No sembla que hi hagi relació, a excepció del cas d'assignatures optatives, en què intervenen altres variables com la motivació o el fet de ser grups amb un nombre d'estudiants reduït.

RESUM I CONCLUSIONS

1. El més important de la reforma és la concreció dels estudis en tres cicles, que es fa a gairebé tots els països europeus, i l'èmfasi posat en metodologies docents més centrades en l'estudiant, que es consolida o es duu a terme a la majoria d'aquests països.

2. El canvi d'estructura a Espanya es concreta en un 4 + 1, la qual cosa ens allunya d'Europa, i les titulacions més professionalitzades, amb col·legis professionals forts, queden estructurades més aviat en cicles integrats llargs, d'entre quatre anys i mig i sis anys.

3. La posada en marxa de l'estructura en tres cicles presenta algunes disfuncions d'encavalcaments entre els màsters i els graus.

4. Des del Govern central, el de la Generalitat i les mateixes universitats arriba la demanda de reduir el nombre de màsters oferts.

5. Encara no sabem els efectes que el canvi d'estructura tindrà sobre els itineraris, la progressió i la inserció que experimentaran els nous graduats, de moment només sabem que coincideix amb un increment de l'accés per part de titulats de cicles formatius de grau superior.

6. Efectes del disseny:

- a) Risc de sobrecàrrega de feina sobre el professorat deguda a l'excessiva burocratització del procés.
- b) Risc de fricció per l'increment del control sobre el tipus de canvi, que es vol que incideixi sobre les metodologies que cal adoptar.

7. Efectes de la nova metodologia. Tot i que es parteix de punts d'inici diferents, hi ha una sèrie de qüestions clau que cal atendre en tots els casos:

- a) Calen recursos materials adaptats a les noves metodologies i no sempre s'aconsegueixen a causa que els recursos són limitats i també a la rapidesa del canvi.
- b) Calen recursos humans suficients, perquè si no és molt fàcil que el resultat final sigui un nyap —a cavall entre el que es vol fer i el que realment es pot fer.
- c) Cal acompanyament institucional a l'estudiant.
- d) Hi ha implícit un canvi de rol important de l'estudiant i del professorat que afecta la manera com es duen a terme les activitats docents i d'aprenentatge.
- e) Es requereix una implicació major per part de l'estudiant que, a la

- pràctica, significa una major dedicació de temps a les activitats d'aprenentatge proposades. Això aconsegueix un major grau d'integració a la institució, però també dificulta la compaginació d'estudis i treball.
- f) S'han fet passos importants per a incorporar una certa orientació pràctica als estudis, tot i que els estudiants consideren que encara hi ha un salt entre el coneixement adquirit i el necessari per a desenvolupar-se bé en el lloc de treball; potser ha de ser així. D'altra banda, la introducció de saber pràctic incrementa la motivació de l'estudiant.
 - g) La metodologia del treball en grup, tot i que presenta algunes dificultats d'aplicació (que cal que s'estudiïn i el professorat tingui en compte), en general potencia l'aprenentatge i la integració.
 - h) El canvi metodològic no s'ha pogut avaluar encara en la seva versió generalitzada a totes les titulacions. Sembla que en les experiències dóna bons resultats, però els estudis més generals no són tan contundents, excepte en el cas de metodologies molt assajades en altres contextos, com ara l'ABP.
 - i) Passa això mateix amb l'avaluació contínua: encara no hi ha disponibles estudis de l'impacte de la seva implantació generalitzada. Tot i això les dades parcials assenyalen una millora del rendiment, especialment si ens centrem en qüestions específiques com ara l'abandó d'assignatures i, a la llarga, dels estudis.

En definitiva, veiem que el canvi no ha anat del tot malament. De la transformació de l'estructura, caldrà veure'n les conseqüències i de la nova metodologia, se'n treuen resultats parcials prou bons. Hi ha, però, un fort risc de recular si es retallen recursos que ara mateix els qui porten a terme aquesta docència ja consideren del tot imprescindibles.

Sembla que la tasca a partir d'ara consistirà a corregir les disfuncions detectades i a destinar esforços per a continuar fent el seguiment del desplegament dels cursos i les noves metodologies. El problema és que es detecta un cert cansament entre el professorat, especialment el que hi ha dedicat més esforços, i això, junt amb les perspectives de retalls de recursos, provoca desànim i fins i tot un cert cinisme davant solucions de compromís.

Bibliografia

- CAMPS, Cori [et al.] (2010). «Resultats d'una experiència d'innovació docent en xarxa: avaluació de l'impacte de l'aprenentatge col·laboratiu i l'ABP en assignatures dels ensenyaments de psicologia i mestre». *VI Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació* (Barcelona, 30 juny-2 juliol).
- CARABAÑA, Julio (2006). «Bolonia, ¿otro espejismo europeo?». *Cuadernos de información económica*, núm. 190, p. 163-172.
- (2009). «Bolonia, rectificar a tiempo». A: *El blog del profesor anecado* [en línia]. <<http://profesor-anecado.blogspot.com/2009/06/bolonia-rectificar-tiempo-por-julio.html>> [Consulta: 26 abril 2011].
- DOCHY, F.; SEGERS, M.; VAN DEN BOSSCHE, P.; GIJBELS, D. (2003). «Effects of problem-based learning: a meta-analysis». *Learning and Instruction*, vol. 13, p. 533-568.
- DOMENECH, Josep [et al.] (2010). «L'avaluació contínua com a forma de millorar el rendiment acadèmic: una anàlisi quantitativa». *VI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* (Barcelona, 30 juny-2 juliol).
- ESTEBAN, Moisès (2009). «Valoració dels estudiants de l'aprenentatge basat en problemes (ABP). Un estudi empíric». *UNIVEST 09: Congrés Internacional «Claus per a la implicació de l'estudiant a la universitat»* (Girona, 11-13 novembre).
- GALLARDO, Eva; MONTOLIO, Daniel (2011). «¿Existe relación entre la evaluación continua y los resultados de los alumnos?». *Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía Pública*, núm. 8, p. 63-79.
- GRIFOLL, Josep [et al.] (2007). *El Sistema universitari públic català 2000-2005: Una perspectiva des de l'avaluació d'AQU Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2010). «La declaración de Bolonia, ¿oportunidad o problema?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 403, p. 24-27.
- HERNANZ, M. Lluïsa [et al.] (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- HIJANO, Manuel (2008-2009). «Una aproximación crítica al Espacio Europeo de Educación Superior». *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 19, p. 41-53.
- KULESZA, Ewa; REINALDA, Bob (2005). *The Bologna Process: Harmonizing Europe's higher education: Including the essential original texts*. Opladen: Barbara Budrich.
- MONTERO, Lourdes; GEWERC, Adriana (2010). «La Universidad vista por estudiantes lúcidos, críticos y agobiados». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 403, p. 79-83.
- MORA, J. G.; HERNÁNDEZ, J. (2002). «La financiación de la universidad española: análisis por comunidades». A: HERNÁNDEZ, Juan (ed.). *La universidad española en cifras: Información económica, productiva y financiera de las universidades de España*. Madrid: CRUE.
- PÉREZ-POCH, Antoni (2010). «Autoevaluación y coevaluación: análisis multifactorial del impacto de estas técnicas de calidad docente». *Jornada d'Innovació Docent - RIMA 2010*. Universitat Politècnica de Catalunya.
- RAMOS, Raul; CLAR, Miquel (2010). «¿Están los estudiantes realmente satisfechos con los procesos de innovación docente?». *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* (Barcelona, 30 juny-2 juliol).
- RODRÍGUEZ, Sebastián [et al.] (2005). *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació a les titulacions a l'EEES*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- ROMERA, E. M. [et al.] (2010). «Evaluación del impacto de la enseñanza universitaria centrada en competencias: una experiencia con alumnado de Psicopedagogía». *VI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* (Barcelona, 30 juny-2 juliol).
- RUÉ, Joan (2008). *Un model d'anàlisi de la qualitat de l'ensenyament des de la perspectiva dels estudiants, a titulacions de quatre universitats catalanes (UAB, UB, UPC, URV)*. Barcelona: Agència

cia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

RUÉ, Joan (2009). «El cambio en la universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas». *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 2, p. 295-317.

SÁNCHEZ, Aida; MONTANÉ, Alejandra (2010). «Vivir en plena transformación». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 403, p. 76-78.

SERRA RAMONEDA, Antoni (ed.) (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

SURSOCK, André; SMIDT, Hanne (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussel·les: European University Association.

TOMUSK, Voldemar (2004). «Three bolognas and a pizza pie: Notes on institutionalization of the European higher education system». *International Studies in Sociology of Education*, vol. 14, núm. 1, p. 75-95.

VALLE, Javier M. (2005). «El Proceso de Bologna: ¿Punto de partida o línea de llegada? Historia de la política educativa de la Unión Europea en materia de Educación Superior». *Quaderns Digitals*, núm. 38.

WITTE, Johanna (2004). «Policy responses to Bologna: Two-tiered degree structures in Germany, the Netherlands, France and England compared». *26th annual EAIR Forum* (Barcelona, 5-8 setembre).

Articles i comunicacions utilitzats que es deriven de les recerques del GRET:

DAZA, Lidia. «El estado del proceso de Bologna en las universidades de la Región Metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*. [En revisió]

ELIAS, Marina (2010). «Impact of the Bologna process on Spanish students' expectations». *International Journal of Iberian Studies*, vol. 23, núm. 1, p. 53-62.

ELIAS, Marina; DAZA, Lidia; SÁNCHEZ-GELA-

BERT, Albert (2010). «Signs of reengagement? Changing in teaching methodology at Spanish universities as a result of the Bologna Process». *23rd Consortium of Higher Education Researchers Conference* (Oslo 10-12 juny 2010).

MASJUAN, Josep Maria; ELIAS, Marina. «The group work: experiences of university students». A: FERNEX, Alain (ed.). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. [En premsa]

MASJUAN, Josep Maria; ELIAS, Marina; TROIANO, Helena (2007). «Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana». *Educación*, núm. 40, p. 49-67.

— (2009). «El contexto de enseñanza como un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los créditos europeos». *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 2, p. 355-380.

— (2010). «El treball de grup com a mètode docent». *VI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* (Barcelona, 30 juny - 2 juliol).

MASJUAN, Josep Maria; TROIANO, Helena (2009). «Riesgos de fracaso en el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior: la experiencia de una universidad catalana». *Revista de la Educación Superior*, vol. 38, núm. 149 (gener-març), p. 73-94.

MEC (1969). *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

TROIANO, Helena; MASJUAN, Josep Maria; ELIAS, Marina (2010). «La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso». *Revista de Educación*, vol. 351, p. 283-310.

— «Estrategias de gestión y comunicación de los líderes intermedios en la aplicación de los ECTS». *Papers Revista de Sociologia*, núm. 96/4, p. 1211-1231. [En premsa]