

L'APRENENTATGE DELS ESTUDIANTS
UNIVERSITARIS EN EL MARC DEL PROCÉS
DE BOLONYA

TESI DOCTORAL
MARINA ELIAS ANDREU

DIRECTOR
JOSEP MARIA MASJUAN

DESEMBRE 2008
DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA
FACULTAT DE CIÈNCIES POLÍTiques I SOCIOLOGIA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

L'APRENENTATGE DELS ESTUDIANTS
UNIVERSITARIS EN EL MARC DEL PROCÉS
DE BOLONYA

TESI DOCTORAL
MARINA ELIAS ANDREU

DIRECTOR
JOSEP MARIA MASJUAN

DESEMBRE 2008

A l'Ares

ÍNDEX

AGRAÏMENTS-----	XII
PRESENTACIÓ-----	XV
1- INTRODUCCIÓ-----	1
2- REVISIÓ DE LA LITERATURA SOBRE L'APRENTATGE DELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS-----	7
2.1. Aprenentatge i motivació-----	8
2.1.1. Primeres respostes sobre l'aprenentatge dels estudiants-----	8
2.1.2. Aportacions i crítiques a la teoria-----	25
2.1.3. Reconceptualització i posicionament-----	27
2.2. Mediació organitzativa-----	31
2.2.1. Ensenyament del professorat-----	31
2.2.2. Canvis en el context d'ensenyament: les innovacions-----	35
2.2.3. Capacitats dels estudiants-----	37
2.2.4. Condicions d'estudi-----	38
2.2.5. Actitud davant dels factors de manteniment-----	44
2.2.6. Compaginació entre estudis i treball remunerat-----	46
2.2.7. Paper de les disciplines-----	49
2.2.8. Cultures institucionals-----	52
2.2.9. Paper de la institució-----	54
2.2.10. Treball en grup-----	56
2.2.11. Reconceptualització i posicionament-----	58
2.3. Mediació social-----	63
2.3.1. Variables sociodemogràfiques-----	64
2.3.2. Integració dels estudiants en la institució-----	66
2.3.3. Socialització universitària-----	70
2.3.4. Construcció de la identitat-----	73
2.3.5. Contactes formals i informals-----	76
2.3.6. Reconceptualització i posicionament-----	81

3- INTRODUCCIÓ DE LA UNIVERSITAT A L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR-----	86
3.1. Els precedents-----	86
3.2. El Procés de Bolonya-----	90
3.3. La implementació de la Declaració de Bolonya-----	96
3.3.1. Llei d'Universitats de Catalunya 2003-----	98
3.3.2. Llei orgànica d'universitats 2007-----	98
3.3.3. Vinculació dels ECTS a la metodologia docent-----	99
3.3.4. Introducció de l'EEES a la Universitat Autònoma de Barcelona	107
3.3.5. Valoracions dels actors-----	109
4- METODOLOGIA I MODEL D'ANÀLISI-----	118
4.1. Posicionament metodològic-----	118
4.1.1. Individualisme metodològic-----	118
4.1.2. Teoria de l'elecció racional-----	119
4.2. Model d'anàlisi-----	122
5- OPERACIONALITZACIÓ-----	131
6- FORMULACIÓ D'HIPÒTESIS-----	133
6.1. Reconceptualització i posicionament-----	133
6.1.1. Reconceptualització i posicionament sobre l'aprenentatge i la motivació-----	133
6.1.2. Reconceptualització i posicionament mediació organitzativa----	136
6.1.3. Reconceptualització i posicionament sobre mediació social----	141
6.2. Pregunta inicial-----	145
6.3. Hipòtesis-----	145
7- TREEBALL DE CAMP-----	150
7.1. Estudi de casos-----	150

7.2. Disseny de la investigació-----	151
7.3. Recollida de dades-----	151
7.4. Els instruments-----	153
7.4.1. Qüestionari als estudiants-----	153
7.4.2. Entrevistes-----	154
7.5. La mostra-----	157
7.5.1. El qüestionari-----	157
7.5.2. Estudiants entrevistats-----	159
7.6. Explicacions en relació a l'anàlisi de les dades-----	163
8- CONSTRUCCIÓ DE VARIABLES-----	165
8.1. Motivacions-----	165
8.2. Variables de la percepció de control de les oportunitats-----	171
8.2.1. Tipus d'ensenyament-----	171
8.2.2. Valoració de les condicions d'estudi-----	173
8.3. Accions d'aprenentatge-----	175
9- EL CONTEXT DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA--	180
9.1. Motivacions-----	183
9.2. Percepció del control de les oportunitats (PCO)-----	186
9.2.1. Tipus d'ensenyament-----	186
9.2.2. Compaginació estudis i treball remunerat-----	187
9.2.3. Dedicació a l'estudi-----	188
9.2.4. Valoració de l'entrada del Procés de Bolonya a la universitat--	190
9.3. Accions d'aprenentatge-----	198
10- ESTUDIS DE CAS-----	201
10.1. Ciències Polítiques i de l'Administració-----	202
10.1.1. La motivació d'entrada dels estudiants-----	200
10.1.2. El perfil dels estudiants-----	203
10.1.3. Dades quantitatives bàsiques de la titulació-----	205

10.1.4. La tradició de la titulació-----	205
10.1.5. Els inicis de la introducció del pla pilot-----	206
10.1.6. Les accions d'informació-----	206
10.1.7. Els canvis introduïts-----	206
10.1.8. Els problemes-----	207
10.1.9. La resposta dels actors-----	208
10.1.10. Les relacions entre estudiants i professorat-----	210
10.1.11. Els aspectes a millorar-----	210
10.1.12. Taula resum de Ciències Polítiques-----	211
10.2. Magisteri especialitat en Educació Infantil-----	212
10.2.1. La motivació d'entrada dels estudiants-----	213
10.2.2. El perfil dels estudiants-----	213
10.2.3. Dades quantitatives bàsiques de la titulació-----	214
10.2.4. La tradició de la titulació-----	215
10.2.5. Els inicis de la introducció del pla pilot-----	216
10.2.6. Les accions d'informació-----	216
10.2.7. Els canvis introduïts-----	217
10.2.8. Els problemes-----	218
10.2.9. La resposta dels actors-----	219
10.2.10. Les relacions entre estudiants i professorat-----	220
10.2.11. Els aspectes a millorar-----	221
10.2.12. Taula resum de Educació Infantil-----	222
10.3. Enginyeria Informàtica-----	223
10.3.1. La motivació d'entrada dels estudiants-----	224
10.3.2. El perfil dels estudiants-----	225
10.3.3. Dades quantitatives bàsiques de la titulació-----	226
10.3.4. La tradició de la titulació-----	227
10.3.5. Els inicis de la introducció del pla pilot-----	229
10.3.6. Les accions d'informació-----	230
10.3.7. Els canvis introduïts-----	231
10.3.8. Els problemes-----	233
10.3.9. La resposta dels actors-----	233
10.3.10. Les relacions entre estudiants i professorat-----	236
10.3.11. Els aspectes a millorar-----	236

10.3.12. Taula resum de Enginyeria Informàtica-----	238
11- RESULTATS I RECUPERACIÓ D'HIPÒTESIS-----	239
11.1. Presentació dels resultats-----	239
11.2. Hipòtesis-----	240
11.2.1. Accions-----	240
11.2.2. Motivacions-----	249
11.2.3. Norma subjectiva-----	263
11.2.4. Percepció del control de les oportunitats-----	276
11.2.4.1. Sobre l'ensenyament del professorat-----	276
11.2.4.2. Sobre les innovacions-----	297
11.2.4.3. Sobre les condicions d'estudi-----	304
11.2.4.4. Compaginació estudis amb el treball remunerat-----	308
11.2.4.5. El paper de les disciplines-----	310
11.2.4.6. Treball en grup-----	313
11.2.4.7. Integració-----	321
11.2.4.8. Variables sociodemogràfiques-----	328
11.3. Model d'anàlisi-----	330
12- DISCUSSIÓ DE RESULTATS i CONCLUSIONS-----	333
12.1. Discussió de resultats-----	333
12.2. Conclusions-----	344
13- BIBLIOGRAFIA-----	354

AGRAÏMENTS

Gràcies a en Joan Carbonell i l'Antoni Méndez, com a càrrecs de la universitat s'han interessat per la opinió dels estudiants respecte el Procés de Bolonya i gràcies a les seves demandes han contribuït a encarrilar finalment la tesi. La difusió d'informació i suport de l'Unitat d'Assessorament Psicopedagògic han estat un element d'ajuda fonamental, gràcies al Gabriel Chancel. També a tots els que m'han ajudat a contactar amb estudiants i m'han animat en tot moment, la Cris i la Sheila especialment.

Sense la contribució dels estudiants que van contestar l'enquesta i les entrevistes no hagués estat possible dur a terme aquesta tesi, així vull agrair la seva col·laboració a tots ells. En especial vull donar les gràcies als que contestaren amablement les preguntes de l'entrevista, esmentar els seus noms pretén ser un petit gest d'agraïment: a les dues Annes, les dues Cristines, els dos Marcs i els dos Carles, la Raquel, el David, la Glòria, la Judith, l'Arnau, la Gisela, l'Àlex, l'Helena, l'Adrià, la Mireia, el Joan, l'Emi, el Ferran, la Núria, el Samuel i la Queralt. Gràcies també els coordinadors de les tres titulacions estudiades que han estat sempre disposats a contestar les meves preguntes i a cedir les informacions necessàries.

Als amics i companys del GRET, gràcies per les vostres múltiples contribucions. En Jordi Planas per dirigir al grup de recerca, en Jesús Vivas per cedir informacions i ajudar-me a trobar dades arreu de la xarxa, en Miguel Quesada pels assessoraments estadístics. Gràcies pels ànims i les contribucions constructives d'en Quim Casals, la Maribel Garcia, en Rafa Merino i en Guillem Sala, gràcies a ells vaig creixent dia a dia com a investigadora i com a persona. A la Cris Molins per compartir els bons i mals moments de la realització d'una tesi i ajudar-me sempre amb tot el que he necessitat.

Sinceres i reiterades gràcies al director de la tesi, al Josep Maria Masjuan, les seves múltiples aportacions, reflexions, recomanacions i un llarg etcètera han estat fonamentals, tant per la realització d'aquesta tesi com pel meu desenvolupament com a investigadora i apassionada del món de la sociologia. L'agraïment a l'Helena Troiano és

de la mateixa manera infinit, el seu suport, ajuda i sobretot el seu paper com a referent m'ha ajuda dia a dia a continuar investigant.

Després de finalitzar la tesi, el meu interès pel tema i per seguir investigant s'ha mantingut, i fins i tot ha augmentat, de ben segur que el fet de treballar colze a colze amb en Josep Maria i l'Helena i han contribuït enormement. Gràcies als dos per tot i per sempre.

Reiterades gràcies també a la generació jove del grup de recerca. Gràcies al Joan Llosada i la Roser Armengol i tots els que vam compartir els primers i sorprenents vivències al grup de recerca, amb ells els inicis els recordo com unes convivències plenes de coneixement i de descobriments constants.

Gràcies a l'Andreu Termes i la Cecília Bustos, per les múltiples col·laboracions, la seva feina ha contribuït a anar perfilant l'objectiu d'aquesta tesi. A l'Erika VanRompae per les llargues xerrades sobre el món de la universitat i sobre com anar construint un futur millor per cada un de nosaltres. A l'Albert Sánchez pels assessoraments múltiples, per compartir llargues hores davant de l'ordinador i sobretot per suportar-me durant els últims mesos. A la Marta Arànega pels assessoraments lingüístics i per la seva alegria inesgotable, els seus ànims m'han ajudat a tirar endavant en moments difícils.

Finalment, agrair els ànims i la insistència de la família que sempre m'ha animat a seguir endavant. Especialment, gràcies a la meva mare que m'ha socialitzat en la constància i l'esforç, elements necessaris per acabar una tesi. Gràcies al meu pare per la insistència i el suport incondicional, les seves llargues converses ajuden a reflexionar i situar els pensaments al lloc que li pertoquen. Agraïments també al Cesc i la Magda per escoltar amb paciència converses intenses i inacabables. La tesi la dedico a l'Ares, per ser un element clau en les reflexions sobre el passat, perquè un sol segon pensant en ella m'ajuda en qualsevol moment i perquè formarà part d'un futur on l'educació serà, espem, millor del que és avui dia. En general a tota la família que ha confiat sempre en

que acabaria la tesi i a més ha sabut ser prudent i preguntar només en comptades vagades quan acabaria.

Sense el suport dels amics i els seus ànims constants no hagués tingut tampoc les forces necessàries per seguir, ells sempre m'ajuden a confiar una mica més en mi mateixa. Especialment gràcies al Pau, entre un amic i un germà que sap al mateix temps fer-me tocar de peus a terra i treure la part més desinhibida de mi mateixa. A la Cèlia, tot i la distància sempre ens tenim l'una a l'altra, a l'Eva i la Cris tot i el temps, i als amics més propers que em fan passar les estones de diversió necessàries, al Jaume i la Laura, l'Eli i el Segura i el Jaume i la Lourdes. Finalment les gràcies més intenses i profundes a l'Oriol, sense la seva insistència tossuda, ajuda inesgotable i paciència infinita les següents gairebé quatre-centes pàgines no haguessin estat mai escrites.

PRESENTACIÓ

Aquesta tesi forma part d'una línia de recerca sobre Educació Superior duta a terme pel Grup de Recerca en Educació i Treball del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

La trajectòria del grup de recerca en els estudis sobre la universitat arrenca a la dècada dels noranta amb la posada en marxa de l'Observatori de Graduats de la UAB, i la realització sistemàtica d'una sèrie de treballs en aquest camp. Durant una dècada el GRET va dur a terme diversos estudis al voltant de la inserció laboral dels graduats i les relacions entre la universitat i el mercat laboral. L'any 2000 la UAB va assumir institucionalment l'Observatori de Graduats on el GRET hi continua tenint un paper important com a assessor informal.

A partir d'aquell moment, una de les tres línies de treball del GRET, dirigida inicialment per en Josep Maria Masjuan i més tard per l'Helena Troiano, es va orientar preferentment cap a l'estudi de la universitat com a organització, parant atenció en les relacions entre tots els seus actors i la forma de la presa de decisions polítiques, sense deixar de banda les qüestions relatives al mercat laboral.

Més tard, el GRET ha tornat a dur a terme recerques relacionades amb els estudiants universitaris, participant amb altres dues regions europees pertanyents a la FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation), Waden Büttemberg i Rhône Alpes, en un estudi conjunt sobre múltiples aspectes entorn als estudiants, com un dels actors claus de la universitat.

Paral·lelament, s'han dut a terme estudis més concrets a partir de demandes internes sobre alumnes de la UAB, demandes concretes de diverses titulacions i facultats entorn als abandonaments dels estudiants universitaris i el perfil dels estudiants. S'hi ha d'afegir la Memòria d'Investigació realitzada per la mateixa autora d'aquesta tesi centrada en alguns aspectes al voltant de l'aprenentatge dels estudiants universitaris.

El període comprés entre l'any 2003 al 2006 el grup va aconseguir la concessió d'una DIGICYT (actualment anomenats projectes d'Investigació, Desenvolupament i

innovació, I + D + I) per investigar a fons el professorat universitari davant dels canvis que suposa la incorporació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Els resultats de la recerca són cabdals per dibuixar un panorama general i a l'hora exhaustiu de la situació de la universitat en l'actualitat, i han estat publicats en diverses revistes especialitzades.

Aquesta tesi s'emmarca dins d'aquest gran paraigües i això ha permès que tots els resultats obtinguts en les diverses recerques hagin ajudat a contextualitzar i a perfilar els continguts que en aquestes pàgines es tracten. Cada una de les recerques dutes a terme, amb els seus respectius instruments i resultats, han contribuït a anar definint i indagant amb profunditat en aquests aspectes.

La present tesi es centra en l'aprenentatge dels estudiants universitaris; el seu objectiu és analitzar quines són els aspectes que influeixen en el procés d'aprenentatge dels estudiants, desgranar cada un dels seus elements i entreveure quines relacions s'estableixen entre ells.

El procés d'aprenentatge és un fenomen complex, on hi intervenen gran quantitat d'elements diversos que interactuen entre ells. Donar llum i intentar esclarir les relacions entre els diversos aspectes i distingir els que presenten una incidència més clara en l'aprenentatge, és la intenció última d'aquestes pàgines.

L'instrument qualitatiu utilitzat, l'enquesta, parteix dels instruments provats i els resultats obtinguts de les recerques abans esmentades. Les entrevistes als estudiants intenten explorar nous elements no tractats en altres recerques que també poden influir en l'aprenentatge dels estudiants universitaris, com poden ser la norma subjectiva i la conformació de la seva identitat, i els aspectes lligats a les interaccions entre estudiants (sota el nom de capital social).

Tot i que és un tema que ja ha estat tractat per aquest grup de recerca i per altres autors, la novetat important consisteix en l'ús d'un model d'anàlisi, basat en la teoria de l'acció planificada, que intenta analitzar cada un dels elements que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris.

D'altra banda, la tesi aglutina la tradició psicopedagògica de la recerca sobre l'aprenentatge, amb elements de caire sociològic com les normes, les relacions amb els iguals, el procés d'integració i la construcció de la identitat com a estudiants. La suma de les diverses tradicions intenta superar les mancances de cada una de les tradicions i ajuda a entre l'aprenentatge com un procés global, en el qual qui intervenen aspectes psicològics i socials.

L'altre element singular d'aquesta tesi fa referència al context, a l'entrada de la universitat a l'EEES que ha comportat la implementació de l'anomenat procés de Bolonya a les nostres universitats. Aquest és el marc indestriable de l'anàlisi que, com es veurà en les següents pàgines, condiciona els processos que s'estan duent a terme a la universitat i, per tant, l'aprenentatge dels estudiants universitaris, que és l'objectiu últim d'aquesta institució.

Amb l'objectiu d'entreveure la incidència de la implementació del Procés de Bolonya en l'aprenentatge dels estudiants universitaris, ha sorgit la necessitat de realitzar estudis de casos en tres titulacions singulars, ja que la recerca sobre el professorat universitari havia mostrat com la implementació del Procés de Bolonya ha estat diferent segons cada titulació.

Finalment, és necessari apuntar que enguany el grup de recerca ha obtingut la concessió d'un projecte I + D + I pel període comprès entre el novembre de 2008 i el setembre de 2011, per dur a terme una recerca intensa en diverses titulacions i universitats de Catalunya al voltant de l'aprenentatge dels estudiants universitaris. Per tant, els resultats d'aquesta tesi s'empraran com a base per a la futura recerca.

En definitiva, els objectius d'aquesta tesi es poden dividir en quatre grans apartats. En primer lloc, descriure el procés d'incorporació del Procés de Bolonya a la nostra universitat, específicament en tres titulacions concretes, Ciències Polítiques, Magisteri en Educació Infantil i Enginyeria Informàtica. En segon lloc, provar si el model de l'elecció planificada és apropiat per a la recerca sobre els estudiants universitaris. En tercer lloc, intentar recollir i analitzar tots elements que afecten a l'aprenentatge dels estudiants universitaris i finalment, provar la fiabilitat i la validesa dels diferents

instruments d'anàlisi i la utilitat de la combinació de tècniques quantitatives i qualitatives en aquest camp.

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ

El procés d'aprenentatge dels estudiants universitaris es produeix en un context determinat, en una societat determinada que incideix en el seu desenvolupament. Així, sembla clar que cal analitzar els canvis que es produeixen en el món universitari i els canvis socials que es produeixen avui en dia, sobretot aquells que afecten els joves. Les situacions i vivències que afecten els joves són un exemple paradigmàtic dels processos de reformulació que succeeixen en la nostra societat. Una societat envoltada de canvis i noves paradoxes; canvis en les relacions socials, en l'escala de valors, en les normes socials, en les expectatives vitals i en les trajectòries de vida.

Tot indica que s'ha passat d'una societat més aviat lineal i estàtica, a una societat moderna on la generalització de les noves tecnologies i la globalització ha incidit en un augment de la complexitat. La situació actual ha estat anomenada societat líquida (Bauman, 2007), societat xarxa (Castells, 2006) i món supercomplex (Barnett, 2002). L'incomptable nombre d'etiquetes que s'usen per definir la nostra societat actual és un reflex del present, heterogeni i difícil de definir.

Pel que fa als canvis **socials** que impacten els joves, es poden citar la situació actual del mercat de treball, les noves maneres de viure, de consumir i de relacionar-se que provoquen canvis en la construcció de la identitat dels joves.

Concretament, a nivell social el pas de la dècada dels setanta als vuitanta es caracteritzà per l'empitjorament progressiu de les condicions laborals, on la inserció en el mercat laboral cada vegada he estat més precària. En el mateix moment, a nivell universitari, en la majoria de països arreu del món, s'ha produït un augment generalitzat del número de joves que entren a la universitat, sigui pel creixement del nivell de vida de la població i/o per la pressió familiar per donar la possibilitat als fills de tenir un futur com a mínim igual o millor que el dels seus progenitors. La situació complexa i canviant de la societat i el mercat laboral, ha contribuït a l'augment del número d'estudiants que se senten desorientats i poc motivats pels estudis, els quals tenen una participació i un compromís menor envers les activitats acadèmiques i per tant, un alt risc d'abandonar (Martínez i Salanova, 2003). Els objectius dels estudiants respecte a la universitat són

més aviat tàctics que estratègics perquè el futur és incert i es van prenent decisions a curt termini segons la situació (Felouzis, 2001).

La **universitat** com a institució que conforma la societat, també està començant a viure canvis. En aquesta organització educativa els canvis normalment es produeixen de manera més tardana i paulatina, però precisament el moment actual es caracteritza pel qüestionament del passat i l'intent d'introduir canvis destacables. Possiblement pel decalatge entre els canvis socials i els canvis que es produeixen a la universitat, el món universitari conviu amb un seguit de paradoxes que configuren la necessitat d'esclarir i millorar el sistema. D'aquesta manera, mentre l'objectiu és augmentar l'accés a l'educació, els resultats d'educació no són satisfactoris; mentre l'educació és un prerrequisit per treballar, augmenta el decalatge entre allò que s'ensenya i allò que es necessita pel mercat laboral; o mentre es reconeix que l'educació és un poder per un país, de vegades el poder no ajuda gaire l'educació.

Aquesta nova universitat de masses es caracteritza per la democratització, tant per la diversificació de les bases socials com per la transformacions en capital cultural, competències i motivacions dels estudiants. Aquesta democratització comporta una creixent diversificació dels perfils dels estudiants universitaris, que es pot veure reflectida en els diferent règims de dedicació a l'estudi i el compromís flexible dels estudiants respecte la institució. Així, els canvis en els joves universitaris i l'entrada massiva d'estudiants amb diferents perfils, procedències, inquietuds i maneres de viure és la causa de quea la universitat el col·lectiu d'estudiants cada vagada sigui més heterogeni, amb diferents maneres de comportar-se davant de la institució, i amb actituds i expectatives diverses cap als estudis i la universitat (Masjuan, 2004).

Antigament la visió expressiva dels estudis per part dels estudiants era majoritària, en part perquè el títol garantia no només l'entrada al mercat laboral, sinó també una bona posició en aquest. Com que obtenir un títol no és garantia d'aconseguir una adequació laboral però sí que pot ser un remei eficaç en contra de l'atur en augment, augmenten les visions instrumentals del títol, així, augmenten els discursos d'utilitat que tenen en compte les sortides laborals de les carreres. De totes maneres, aquesta inadecuació entre el títol i el mercat laboral podria incentivar un augment de les visions més expressives ja que com que el futur és incert i no està garantit, els joves, incentivats pels discursos i

amb l'ajuda econòmica dels pares, prefereixen gaudir amb els estudis i escollir carrera independentment de la sortida laboral.

Més enllà de les diverses noves situacions amb les que s'enfronta el món universitari, s'està produint un qüestionament dels mètodes docents utilitzats pel professorat, criticats des de dins i des de fora de la pròpia universitat, tant per l'estancament del tipus de docència i pedagogia com per la poca capacitat d'aplicació del coneixement que mostren els estudiants un cop obtenen el títol. És per aquest fet que a nivell social, tant per part del sector empresarial com de les pròpies famílies dels estudiants, hi ha un reclam per aconseguir una universitat més utilitària (Unesco, 2000a), petició que algunes universitats estan intentant dur a terme.

El moment actual se situa en una societat canviant i una universitat en la majoria d'ocasions allunyada d'aquests processos. Un canvi global com el que es pretén a partir de l'entrada a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) necessita que tots els actors que hi estan implicats, polítics, professors, estudiants i tots els membres de la comunitat universitària hi tinguin veu. A més a més, la situació en el nostre país on s'ha ressaltat el canvi en els processos d'ensenyament i aprenentatge per acostar-se a les necessitats dels estudiants, requereix que aquests hi tinguin una veu activa.

La introducció del Procés de Bolonya i la necessitat de canvi a la institució universitària que s'està propagant arreu és el començament del que sembla, segons moltes veus, la major renovació del nostre sistema universitari des de fa molts anys.

És cabdal la situació del context universitari en el nostre país pel que fa a l'aprenentatge dels estudiants universitaris perquè ha suposat reflexions profundes en relació al procés d'ensenyament / aprenentatge a la universitat. La comparació de la nostra universitat amb altres universitats europees ha comportat la impossibilitat d'oblidar que hi ha alguns desajustos entre les metodologies escolars i les necessitats dels aprenents. A la nostra universitat s'ha considerat una oportunitat l'entrada de l'EEES pensant que comportaria una reflexió i una conseqüent reforma de les metodologies pedagògiques que es duien a terme. Bàsicament es manifesta la necessitat de dur a terme un tipus d'ensenyament que incentivi l'aprenentatge al llarg de la vida, un aprenentatge actiu per part de l'estudiant que li permeti aprendre d'una manera més

constructiva i adequada als nostres temps. La qüestió és que l'aprenentatge comporti un compromís i una activitat per part de l'estudiant, en definitiva, que l'aprenentatge no pot ser merament una conseqüència directa d'allò que el professor transmet.

Necessari és apuntar que aquesta visió del procés d'ensenyament / aprenentatge no és nova, tot i que molts així ho han fet veure. Les nocions i conceptes que s'utilitzen actualment en el món universitari entorn a l'aprenentatge actiu, constructiu, per descobriment, i un llarg etcètera, que s'inclouen sota la noció dels crèdits europeus, parteixen de segles enrere. Així, la reforma metodològica que acompanya la introducció dels crèdits europeus consisteix en aplicar a la universitat els principis pedagògics dels moviments de renovació escolar que s'iniciaren a Europa i Espanya des de la segona meitat del segle XIX (Masjuan, 2004, Rué, 2007).

Des dels anys 50 ja apareixen els primers investigadors, com Piaget, Bruner o Ausubel, que intenten implementar l'aprenentatge per descobriment. L'any 1967, l'informe Plowden, centrat en l'educació primària, exposava la necessitat de dur a terme una ensenyança diferent on els alumnes treballassin més en grup, tinguessin tutories i on se'ls incentivés a què aprenguessin per ells mateixos. La renovació pedagògica té els seus inicis en pensadors com Plató o Rousseau, que passaven de la inculcació de les veritats a la capacitat de pensar i decidir per un mateix. Encara que el seu precedent més recent en el nostre context és l'Escola Nova, coneguda més tard com Escola Activa, aquesta, amb les aportacions del constructivisme, considerarà que les persones intervenen en la construcció del seu propi coneixement en el procés de maduració i d'interacció amb el context (Benejam, 2007).

En el context català, la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament de Barcelona van ser dues institucions clau que recolliren i desplegaren la tradició pedagògica construïda des de finals del segle XIX, entre d'altres, per la Institución Libre de Enseñanza, les Escoles de l'Ajuntament de Barcelona, i els Estudis Normals de la Mancomunitat. Tot i que aquestes experiències van tenir una curta durada durant els anys 30, van acabar deixant una petjada profunda en l'educació.

A finals del franquisme, des de la dècada dels seixantes, el Moviment de Renovació Pedagògica liderat per la institució Rosa Sensat i després l'Escola de Mestres Sant Cugat de la UAB, fundada a les primeries de la dècada dels setantes, són bones hereves d'aquesta tradició.

De totes maneres, no s'ha de caure en el parany de pensar que les indicacions de les reformes que es van desenvolupar fa tants anys i que s'estan començant a introduir a la universitat actualment siguin la solució a tots els seus problemes i seves mancances. Segurament la universitat necessita una reflexió profunda de les metodologies pedagògiques que s'han dut a terme majoritàriament fins al moment, però això no vol dir que tot el que s'ha fet fins ara s'hagi de criticar i eradicar en gran part, ni que els canvis que es volen dur a terme a partir del Procés de Bolonya construeixin una universitat on tots els estudiants aprenguin de manera profunda.

La tesi es centra en el procés d'aprenentatge dels estudiants universitaris, i ho fa des del punt de vista dels propis estudiants, amb el tipus d'aportacions i limitacions que això suposa. Aportacions en el sentit que ha estat un fenomen poc estudiat des del punt de vista dels estudiants i que en un context com l'actual, és necessari emmarcat per la introducció del Procés de Bolonya, on es considera cabdal el paper actiu de l'estudiant en el seu propi procés d'aprenentatge. Limitacions perquè no deixa de ser una visió esbiaixada perquè els estudiants analitzen i tenen en compte el procés des de la seva perspectiva. A més, a aquestes circumstàncies, cal afegir-hi el context actual en relació als inicis de la introducció dels plans pilot i les queixes reiterades de professors i estudiants respecte com s'han dut a terme els processos. Cal doncs assenyalar que aquesta situació inestable ha influenciat profundament els resultats obtinguts.

Tot i que l'objectiu de la tesi és esbrinar les variables que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris, intentant treure a la llum quins són els elements que més incidència tenen en el fet de què els estudiants desenvolupin un aprenentatge més profund, no es pretén ni afirmar que aquest tipus d'aprenentatge sigui l'òptim per a tothom, ni tampoc fer una crítica destructiva al funcionament de la universitat fins al moment.

Encara que no sigui l'objectiu del present treball, la cerca de les variables que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris i el coneixement del procés, no deixa de ser una oportunitat per veure quins elements es poden modificar per tal de millorar els aspectes del context que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants.

CAPÍTOL 2. REVISIÓ DE LA LITERATURA SOBRE L'APRENTATGE DELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS

Els estudis desenvolupats sota la perspectiva sociològica a Europa han estat escassos i tardans pel que fa a les perspectives explicades, atès que és un camp que no pertany a l'interès dels clàssics de la sociologia. La tradició americana ha estat molt més fructífera i s'inicià fa més de dues dècades. Els estudis realitzats en els últims anys han begut de les teories i les troballes realitzades per la perspectiva psicopedagògica, i l'aportació sociològica ha consistit en clamar la necessitat d'introduir variables que van més enllà del context de l'ensenyament.

Una mostra d'això pot trobar-se a l'article de Trowler (2005), on explicita la visió essencialment psicològica (nivell micro) de la recerca sobre ensenyament i aprenentatge i insta a la recerca sociològica sobre aquests aspectes (nivell meso). Enumera un seguit de preguntes que poden ser abordades per la sociologia, per exemple en relació a les dinàmiques de classe, dinàmiques amb el professorat, o sobre el significat que les micro polítiques o el context organitzatiu i socials pot tenir pels individus.

Es posa de manifest la necessitat d'integrar les diferents perspectives per arribar a comprendre completament tot el que influeix en l'aprenentatge dels estudiants universitaris. Es ressalta que la tradició psicopedagògica en general ha oblidat la influència cultural de la família i de la universitat i del pes de les disciplines i es pretenen integrar tres línies de treball. Són aportacions que s'entrellacen i juguen un paper molt important en la configuració del que s'aprèn a la universitat. Fent referència a aquesta àmbit, cal anomenar el projecte SOMUL de la Open University perquè se situa en aquesta mateixa línia de recerca.¹

- **L'aprenentatge i la motivació:** Es basen en les aportacions de la psicologia i la pedagogia sobre l'aprenentatge, que analitzen els resultats de l'estudiant en el sentit de desenvolupament cognitiu.
- La **mediació organitzativa:** S'inclouen aspectes com l'organització del currículum, els itineraris i les eleccions dels estudiants, on les disciplines són

¹ Projecte pilotat per Brennan sota l'epígraf SOMUL (*What is Learned at University? The Social and Organisational Mediation of University Learning*). Es pot trobar informació a la pàgina web: <http://www.open.ac.uk/cheri/pages/CHERI-Projects-SOMUL.shtml>

analitzades com a diferents comunitats epistemològiques i socials i són membres d'una cultura compartida. Analitza els resultats en l'estudiant com a desenvolupament professional i acadèmic.

- La **mediació social**: Estudis sociològics sobre els efectes de l'educació superior en els estudiants, on destaquen els contactes informals: interacció social i actituds, valors, confiança, autonomia personal, autoestima i desenvolupament moral. Analitza els resultats en l'estudiant com a construcció de la identitat i concepció d'un mateix.

Els tres apartats que es desenvolupen a continuació segueixen aquest mateix esquema. Cal remarcar que les aportacions de les diferents disciplines no queden delimitades en cada una d'aquestes línies. Tot i que hi ha molt pes de la perspectiva psicopedagògica en el primer apartat i de la sociològica en el segon i el tercer, es poden trobar pinzellades d'aquestes perspectives en tots els apartats:

2.1. L'aprenentatge i la motivació

2.2.1. Primeres respostes sobre l'aprenentatge dels estudiants

Una de les grans preguntes en el món de l'educació ha estat *Com aprenen els estudiants?* La resposta no està clara ni és unànime, atès que la pregunta pot ser abordada des de les diferents perspectives. Hi ha aportacions de la psicologia, la pedagogia i també la sociologia; el prisma diferent d'aquestes perspectives ha provocat que hi hagi respostes diverses. Lligada a la pregunta com aprenen els estudiants? Sorgeix l'objectiu d'esbrinar *quins aspectes* (anomenats també factors, variables o elements depenent de la perspectiva) *intervenen en l'aprenentatge? Què provoca que aprenguin més? Què els afecta realment a l'hora de posar-se a estudiar?*

La recerca per respondre aquestes preguntes centrades en els estudiants universitaris apareix amb força als anys setanta tant a Europa com a Nord-amèrica. Cada un dels investigadors que des de les diverses tradicions, paradigmes, perspectives i punts geogràfics han procurat abordar-les s'emmarquen en grups inicialment sense contacte entre ells però arribaren a conclusions força semblants, i desenvoluparen categoritzacions equiparables sobre l'aprenentatge dels estudiants.

És evident que respondre aquesta pregunta no és una tasca fàcil ni directa, el procés d'aprenentatge és complex i hi intervenen gran quantitat d'aspectes, situacions i actors; i al mateix temps també és sistèmic perquè aquests elements interactuen entre ells (Giné, 2007).

El present apartat es centra en la revisió de la literatura des del món de la pedagogia i la psicologia que han intentat explicar què incideix en l'aprenentatge dels estudiants universitaris. En l'apartat sobre la mediació social s'hi afegeixen les aportacions, essencialment, des de la perspectiva sociològica que han introduït altres variables.

Línia SAL

La línia anomenada SAL (Student Approaches to Learning) desenvolupada per Perry, Biggs (1978; 1979), Entwistle (1988a), Entwistle i Ramsden (1983), Marton i Säljö (1976a; 1976b), Ramsden i Entwistle (1981). Parteixen de la tradició fenomenogràfica², posant l'èmfasi en l'individu (Schmeck, 1988), iniciada a Europa en els anys setanta pels mateixos Marton i Säljö (1976) a partir d'un clàssic estudi sobre les estratègies que usen els estudiants quan han de llegir un text. Les aportacions en aquesta perspectiva i els models deriven d'entrevistes qualitatives en profunditat a estudiants i introdueixen un model de diferències qualitatives en l'aprenentatge. El seu objectiu no era cercar diferents categories d'alumnes sinó diferents camins d'aprenentatge tot posant a la llum com es comportaven els estudiants a l'hora d'aprendre. Amb els resultats dels seus estudis mostraren que hi ha bàsicament dues maneres de processar el material a aprendre: superficial i profunda³. L'estudiant que usa la profunda presta atenció al missatge o a la idea dels materials a aprendre, i el que usa la superficial es fixa en aspectes superficials del text i intenta recordar paraula per paraula per tal de reproduir les idees dels altres. En aquest estudi l'ús del terme enfocaments (*approaches*) d'aprenentatge es refereix a les accions que duen a terme davant d'un text, però com s'explica més endavant el terme va anar adquirint un altre significat.

² Terme encunyat per Marton (1981) per descriure la teoria que sorgí dels estudis amb Säljö i que s'ha desenvolupat notablement, amb clares semblances amb el constructivisme (Biggs, 2005).

³ Ausbel desenvolupà la distinció entre aprenentatge memorísitic i significatiu que tenen una equivalència clara amb els enfocaments superficial i profund, però el treball de Marton es basa en resultats empírics de l'experiència dels estudiants (Barrón, 1997).

Un dels estudis pioners en aquesta època fou el de Roger Säljö (1979) realitzat a finals dels anys setanta. L'estudi es centrava en estudiants suecs i se'ls hi preguntava "Què penses actualment de l'aprenentatge?". L'autor considerava que els enfocaments a l'aprenentatge estan relacionats amb altres aspectes, com les seves concepcions de l'aprenentatge, les orientacions motivacionals i la regulació d'aprenentatge. A partir dels resultats de l'estudi definí cinc concepcions de l'aprenentatge diferenciades que consisteixen en nivells cada vegada més sofisticats en el seu desenvolupament: augment del coneixement, memorització, adquisició d'actes i processos a través de la pràctica, abstracció del significat i procés interpretatiu per tal d'entendre la realitat. Un altre estudi de Marton i Dall'Alba dels anys noranta va permetre validar i revisar les concepcions jerarquitzaes que havia identificat Säljö i s'inclogué una nova concepció: canvi personal (Raanheim i Wanwoski, 1991). Aquestes sis concepcions poden reagrupar-se en dues: les tres primeres són concepcions reproductives –aprenentatge superficial- i les tres últimes són concepcions constructives –aprenentatge profund- (Hernández Pina, 2002).

Van Rossum i Schenk (1984), Gibbs (1992) i Tynjälä (1997) seguiren la línia SAL iniciada per Marton; el primer realitzà una categorització molt semblant a la que ja havien fet Säljö i Marton, el segon, seguint la distinció superficial / profund, considera que l'enfocament superficial provoca un oblit molt més ràpid que en el cas de l'enfocament profund, on la informació acostuma a perdurar al llarg del temps. Finalment, Tynjälä segueix l'enfocament fenomenològic i examina les concepcions de l'aprenentatge a través de la taxonomia SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes) de Biggs i Collis (1982), la qual permet esbrinar el nivell de domini que és necessari per desenvolupar un determinat aprenentatge en relació al nivell de domini de l'estudiant.

Línia SRL

El segon grup d'investigadors, que desenvoluparen la línia anomenada SRL (Self Regulated Learning) iniciada tradicionalment a Nord Amèrica deriva de la psicologia cognitiva. Els investigadors com Pintrich, Schmeck, Kolb, i Weinstein han emfatitzat la importància de la pròpia regulació i el rol de la metacognició en l'aprenentatge, però obliden la motivació. Cal tenir en compte que les seves últimes aportacions han procurat integrar els factors cognitius, motivacionals, afectius i contextuals (Heikkilä i Lonka,

2006). Els investigadors estan d'acord que l'aprenentatge pròpiament regulat es produeix quan un estudiant pot desenvolupar una sèrie de tasques, usa estratègies cognitives i metacognitives depenent de la tasca, n'obté objectius assolits raonables, adquireix responsabilitat sobre el seu aprenentatge i manté la motivació.

Les dues tradicions comparteixen la mateixa concepció sobre la natura constructivista de l'aprenentatge, consideren que l'estudiant té un paper actiu i emfatitzen els aspectes situacionals i col·laboratius (Lonka et al, 2004). Ambdues donen molta importància a la percepció dels estudiants del què succeeix al seu entorn a partir de les pròpies expectatives, les experiències prèvies i les seves creences.

També es poden destacar algunes diferències entre les dues tradicions, els models SAL generalment no inclouen aspectes com l'expectativa i l'eficàcia, en canvi en els models SRL hi juguen un paper fonamental. A més, els models SAL acostumen a funcionar de baix a dalt a través de la utilització d'entrevistes qualitatives en profunditat mentre que els models SRL s'articulen més aviat de dalt a baix a partir de les teories sobre els constructes teòrics de la psicologia de l'educació i usant mètodes quantitativus.

Durant els últims anys alguns autors han procurat integrar les dues línies de recerca (Heikikilä i Lonka, 2006; Pintrich, 2004; Richardson, 2006; Vermunt i Vermetten, 2004) tot considerant que els constructes de la metacognició i els enfocaments a l'aprenentatge estan molt relacionats. D'aquesta manera s'integren les motivacions i les actituds treballades per la tradició SRL i els comportaments en relació a l'estudi treballats per la tradició SAL.

Ambdues tradicions a ambdós continents s'iniciaren amb una base essencialment psicològica i de mica en mica s'ha anat veient la necessitat d'introduir altres perspectives, com la pedagògica als anys 70 i 80, i la sociològica en el decurs dels darrers vint anys. Les tradicions dels dos continents comparteixen la necessitat d'introduir variables de context (anomenades també entorn i ambient), tot seguint la perspectiva relacional (Schmeck, 1988) on és cabdal l'estudi de l'individu en el context. Així, es fa palès que la manera com l'estudiant aprèn ve altament determinada pel context d'aprenentatge.

A Europa el reclam de la integració d'altres variables contextuals ha estat creixent i paulatina, i no s'ha consolidat fins fa uns anys. Tanmateix, ara ja ha estat clarament introduïda, com es demostra en l'últim projecte realitzat des del món de la pedagogia europea i dirigit pel clàssic Noel Entwistle. El desenvolupament d'aquest projecte anomenat ETL⁴ (*Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses*) ha fet palesa la necessitat de posar en consideració aspectes del context no directament lligats al procés d'ensenyament/aprenentatge, així es recullen aspectes teòricament més perifèrics com són el compromís dels membres de la comunitat, les tries en el currículum i les diferents disciplines, cultures acadèmiques i discursos desenvolupats per Becher i Trowler (2001). Tots aquests són aspectes que es desenvoluparan a l'apartat sobre la mediació organitzativa.

L'aprenentatge

A partir de les primeres aportacions de Marton i Säljö, diversos autors durant dècades d'estudis sobre el mateix tema han desenvolupat diferents models, conceptualitzacions, i terminologies, han usat tècniques diverses i han obtingut resultats diversos. El desenvolupament de la recerca ha anat confluint tot i que els diversos autors continuen desenvolupant i sustentant les seves pròpies categoritzacions.

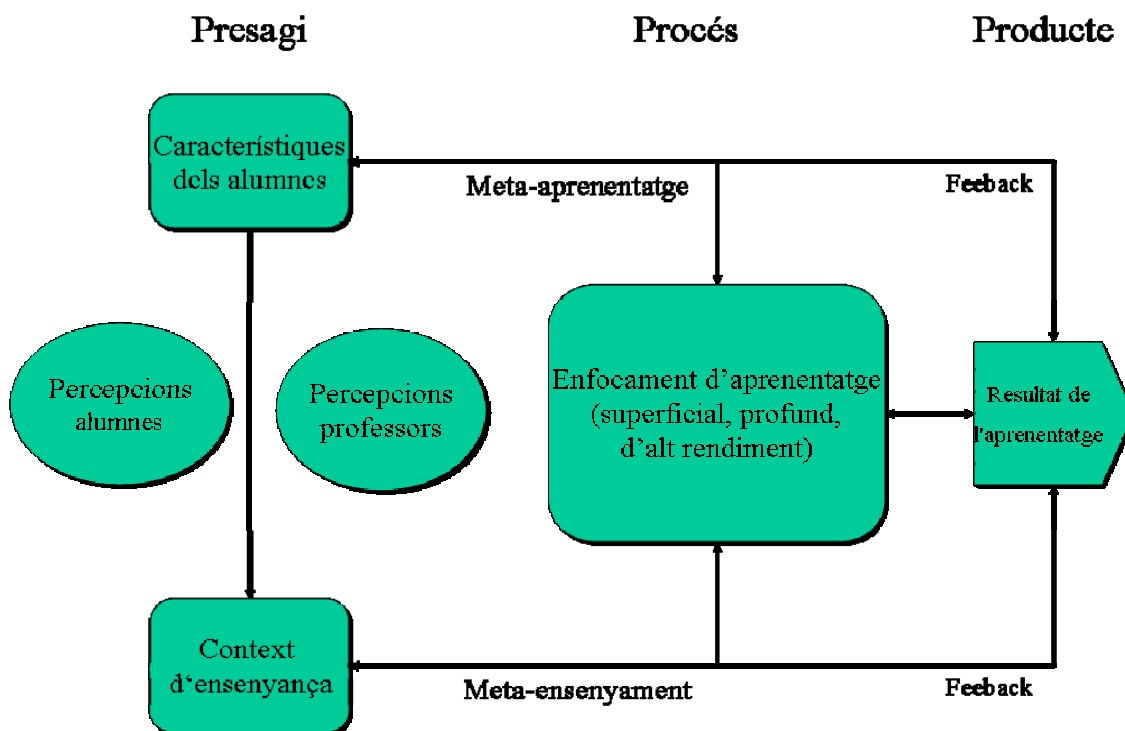
Biggs ha estat un dels autors que ha destinat més esforços per tal d'esbrinar l'impacte de les percepcions dels estudiants en el seu aprenentatge, la seva aportació consisteix en donar un destacat protagonisme a les variables de context del procés d'ensenyament - aprenentatge en la determinació de la qualitat de l'aprenentatge (Hernández Pina, 2005).

L'autor (Biggs, 1989) desenvolupa un model als anys vuitanta, anomenat 3P, on analitza l'aprenentatge dels estudiants des d'una perspectiva fenomenològica i contextual. El seu model recull tres grups de variables: presagi (característiques dels estudiants i entorn d'aprenentatge), procés (enfocaments a l'estudi) i producte (resultats d'aprenentatge, tant cognitius, com afectius i comportamentals).

⁴ Es pot trobar informació del projecte a la pàgina web: www.ed.ac.uk/et/

El model ha estat millorat pel propi Biggs i en publicacions posteriors ha incidit en que és un sistema interactiu on els components s'influeixen de manera recíproca (Biggs, 1999).

Figura 1: Model 3P



Font: Biggs (1996)

La importància de la percepció del context i de la seva incidència en els enfocaments de l'aprenentatge dels estudiants s'inicià a través de les aportacions de Ramsden i Entwistle (1981) i ha anat guanyant terreny a mesura que s'han anat realitzant recerques sobre el tema, tot i que es reconeix la relació recíproca entre ambdues atès que no només la percepció afecta als enfocaments sinó que aquests també afecten a la percepció dels estudiants (Kember et al, 1996).

A partir del seu model, l'autor defineix els **enfocaments de l'aprenentatge** com els processos d'aprenentatge que emergeixen de la percepció que té l'estudiant de la tasca acadèmica, influïda per les característiques de l'individu, així s'inclouen elements personals i institucionals que s'entrellacen. D'aquesta manera aconsegueix establir una classificació dels enfocaments d'aprenentatge en tres nivells (superficial, profund i d'alt rendiment) al mateix temps que incorpora tant els motius com les estratègies

d'aprenentatge en cada un d'ells, la predisposició que el subjecte tingui d'un determinat enfocament serà la manera com l'estudiant aconsegueixi l'equilibri entre el sistema educatiu i el que percep. El qüestionari usat per Biggs és l'SPQ (*Student Process Questionnaire*) i considerava que cada enfocament està compost per una concepció i un motiu per tant, es recull la natura de la relació entre l'estudiant, el context i la tasca (Biggs et al, 2001).

En un article el mateix Biggs (1993) reconeix que l'ús del terme enfocaments (*approaches*) de l'aprenentatge no és unívoc. Per alguns autors s'usa com les formes d'aprendre una determinada tasca, és a dir, el procés que determina directament el resultat d'aprenentatge, provinent del seu sentit original desenvolupat per Marton i Säljö (1979), d'altres consideren que és la predisposició a adoptar un procés particular o fins i tot, les característiques dels estudiants (Biggs, 2005). Tot i aquesta definició no unànime del terme que també explicita Ramsden (1992), molts autors han fet servir el terme sense definir exactament a quines de les dues accepcions es refereixen. La qüestió és que l'origen geogràfic de l'interès per l'aprenentatge dels estudiants universitaris ha estat dispers i durant anys, molts dels autors no van estar en contacte, i per això no hi ha unanimitat en l'ús ni en el significat de la terminologia. El batibull conceptual es pot constatar en el desenvolupament, per part de Ramsden, del terme "orientacions d'aprenentatge" o "estils d'aprenentatge" per referir-se als enfocaments de Biggs (Lonka, 2004; Mäkinen i Olkinuora, 1999; Ramsden i Entwistle, 1981).

En el nostre context les traduccions de la terminologia tampoc han estat unànimes. Alguns autors com Monereo (1997) o Clariana (1994), l'ús que fan del terme "estratègia" recull (el comportament i la intenció), per tant, seria l'equivalent al terme enfocament de Biggs. D'altres han traduït el terme *approaches* per enfocament (Hernández Pina, 2000, Rué, 2006).

Independentment de les diferents conceptualitzacions i revisions, la gran majoria dels autors accepten que els estudiants tendeixen a adoptar una manera d'aprendre que depèn de la percepció de la situació de l'aprenentatge i de la motivació per aprendre, i que comporta unes o més accions, que anomenen **estratègies** o aproximacions a

l'aprenentatge⁵. D'aquesta manera es recullen les variables personals en la dimensió contextual. Així, els enfocaments⁶ a l'aprenentatge són canviables perquè depenen del context d'ensenyament, avaluació i currículum però influïts per les concepcions dels estudiants (Schmeck, 1988; Marín, 2002). La “concepció” seria la part més estable perquè té a veure amb les preferències dels estudiants sobre què és o què hauria de ser l'aprenentatge, i “l'enfocament” la part variable, més influenciable segons les percepcions del context, per això és necessari definir les característiques de cada context i de cada tasca. Per tant, un mateix estudiant pot tenir un enfocament profund en una matèria i un de superficial en una altra (Prosser i Trigwell, 1999; Hernández Pina et al, 2002; Marshall et al, 1999; Marín, 2002; Vermunt i van Rijswijk, 1988).

La “concepció” seria l'aspecte més estable, i “l'enfocament” és la part més variable perquè està més o menys condicionada pel context. Així, els estudiants adapten les seves concepcions generals a les variacions del context d'aprenentatge, encara que s'observa que mantenen certa estabilitat (Entwistle, 1988a; Ramsden, 1992; Trianes et al, 1998). Tot i que un context concret pot fer variar l'enfocament, els canvis en les concepcions són més costosos i només s'esdevenen quan els canvis en el context perduren en el temps. Tots aquests elements, concepcions, enfocaments i context, són interdependents, no se'n pot tenir en compte uns sense considerar els altres (Hativa i Birenbaum, 2000).

Els estudiants entren a la universitat amb un bagatge dels seus anys d'experiència en el sistema educatiu durant els quals han anat solidificant preferències en relació als processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquest fet explica que els estudiants amb una predisposició a l'enfocament profund acostumen a utilitzar enfocaments de caire profund sobretot quan es troben al davant de tasques de caire profund. Tot i que si es troben amb una situació que els incita a desenvolupar un enfocament superficial, la poden dur a terme. De la mateixa manera succeeix amb els estudiants amb enfocament superficial, encara que aquests tenen més dificultats per canviar i arribar a utilitzar enfocaments profunds (Kember i Gow, 1989; Ramsden, 1992).

⁵ A partir d'aquest moment s'usarà el terme estratègies (accions).

⁶ Tot i que no hi ha unanimitat sobre el significat del terme enfocament (*approaches*), la majoria d'autors usen aquest terme.

Tot i que més endavant s'ampliarà aquest tema, de manera general s'accepta que les principals raons que fan que un estudiant acabi per usar un enfocament o un altre són: la pròpia concepció de l'aprenentatge, l'experiència prèvia, el context d'ensenyament i aprenentatge, i la percepció de l'alumne en relació a aquest context (Rué, 2007).

Els diversos investigadors que han seguit aquesta línia han anat perfilant i simplificant les maneres com l'estudiant s'encara a l'estudi, així, actualment, es considera comunament acceptat que es pot distingir entre superficial i profund.

Taula 1. Enfocaments d'aprenentatge

		Superficial	Profund
	Concepció	Reproductiva	Constructiva
Enfocament	Intenció	Memoritzar	Comprendre i reflexionar
	Estratègia (acció)	Memorística. Satisfer els requisits de la tasca amb el mínim treball possible, tot evitant el fracàs.	Comprendre-ho tot considerant l'aprenentatge emocionalment satisfactori.

Font: Elaboració pròpia a partir d'Entwistle (1988).

Biggs (2005: 33) puntualitza que la memorització correspon a un enfocament superficial quan s'utilitza en comptes de la comprensió, fent veure que es comprèn. Els beneficis de desenvolupar un enfocament profund també han estat investigats: els estudiants que el desenvolupen aconsegueixen demostrar que han après i han tret conclusions pròpies sobre la matèria (Van Rossum i Schenk, 1984) i, en general treuen millors notes, encara que aquesta relació també ha estat qüestionada per altres estudis (Lizzio et al, 2002). Més compartida és la concepció de què el desenvolupament d'un enfocament superficial sorgeix més probablement quan els estudiants estan molt pendents de l'avaluació (Valle et al, 2000).

Seguint el mateix procés que Europa, a Nord Amèrica, la perspectiva predominant per respondre la pregunta "com aprenen els estudiants" s'ha centrat en els efectes del

*college*⁷ sobre els estudiants. La resposta provingué també inicialment de la psicologia i progressivament s'ha anat constatant la necessitat d'incloure més variables, sobretot aquelles que es refereixen al context. Segons Pascarella i Ternzini (1991), Feldman i Dannefer foren els pioners en començar a reclamar aquesta necessitat. El primer manifesta que la recerca sobre aquests temes no és neutra i que tendeix a psicologitzar i per tant ignora molts dels canvis de l'experiència dels estudiants. D'altra banda, Dannefer ho esclareix una mica més i suggereix que les estructures ambientals influeixen les oportunitats de les organitzacions socials en tres nivells: el social (sexe, classe, ètnia), l'organitzatiu, i el micro (introduint el paper del grup d'iguals). És per aquesta herència que en aquest continent han predominat dues grans famílies de teories sobre estudiants, les Teories de Desenvolupament centrades en el procés de creixement de l'estudiant i les Teories Psicosocials sobre l'impacte de la universitat en l'estudiant.

Tot i que la influència de les variables del context serà tractada en profunditat als apartats "La mediació organitzativa centrada en el context d'ensenyament" i "La mediació social", que recull els aspectes més sociològics, cal fer palès aquí el pes que ha anat guanyant el context en els estudis realitzats sobre l'aprenentatge dels estudiants. Pel que fa a la literatura psicopedagògica el protagonisme ha estat atorgat al procés d'ensenyament (docència i avaluació).

La versió clàssica del model lliga directament les concepcions amb els enfocaments, una concepció profunda comporta un enfocament profund, i una de superficial, un enfocament superficial. La pregunta que ens sorgeix observant aquesta relació és què passaria si un estudiant amb una concepció profunda de l'aprenentatge i que per tant normalment desenvolupa un enfocament profund, es trobés en un context que incentiva l'aprenentatge superficial. Com ja s'ha avançat anteriorment la recerca demostra que hi ha molts estudiants que canvien la seva manera d'aproximar-se a l'aprenentatge quan es troben en un context que no afavoreix l'enfocament profund.

En aquesta línia és destacable l'article de Trigwell i Ashwin (2006) en relació al que ells anomenen els "enfocaments situats". Aquest article és el primer estudi que mesura i estableix la utilitat de les concepcions situades d'aprenentatge com a part del context.

⁷ El *college* i les nostres universitats tenen característiques diferencials, però la seva anàlisi continua sent útil en el nostre context

La consciència dels estudiants del seu context és un component crucial en la definició dels autors sobre les concepcions situades de l'aprenentatge. Els autors demostren que hi ha relacions significatives i coherents entre les concepcions situades d'aprenentatge, enfocaments d'aprenentatge, percepcions de l'entorn i resultats d'aprenentatge. Com ja s'ha anomenat anteriorment, tots els autors estan d'acord que els enfocaments són variables segons el context, mentre que les concepcions són més estables, però aquests autors encara van més enllà en considerar que les concepcions també estan profundament lligades al context.

Aquestes aportacions ajuden a emfatitzar el context com a element clau a analitzar per tal de captar les variacions en els enfocaments d'aprenentatge i la seva cristallització en les concepcions. Així, la relació entre concepcions i enfocaments no es tautològica ni directa perquè les variables del context poden intervenir de manera que portin a un enfocament no congruent amb la concepció. En un interessant estudi, Lizzio i els seus col·laboradors (2002) elaboren una revisió del model 3P de Biggs i conclouen igualment que la influència del context d'ensenyament és tant directa com indirecta (a través dels enfocaments d'aprenentatge) en els resultats.

Precisament degut a la importància creixent de considerar les variables del context d'aprenentatge, anys més tard, s'afegí un tercer enfocament, l'estratègic (d'èxit) que consisteix en què l'estudiant té la intenció clarament definida d'obtenir el màxim rendiment possible a través de la planificació i l'organització (Entwistle, 1988b) i, per tant, l'estudiant s'adapta a les característiques d'aquella tasca o context. Els enfocaments profund i superficial inicialment es consideraren com a excloents, però l'enfocament estratègic no és excloent de les altres sinó que pot vincular-se a un enfocament profund o superficial depenent del context particular d'aprenentatge (Valle et al, 2000). Com més informació tingui l'estudiant i més conscient sigui del context i de les seves possibilitats més facilitat tindrà per desenvolupar enfocaments estratègics que li siguin eficients (Monereo, 1997). Els estudiants que usen mètodes estratègics són més efectius que els que pretenen demostrar una comprensió conceptual (enfocament profund) perquè l'última opció requereix més temps, encara que a llarg termini, els estudiants que han usat un mètode estratègic acostumen a retenir molt menys el coneixement, se n'obliden molt més fàcilment (Boulton-Lewis et al, 1996).

Els recents articles publicats sobre l'enfocament estratègic posen en qüestió l'existència i/o la necessitat de considerar-lo com un factor separat. Alguns autors (Entwistle i McCune, 2004; Barca et al, 2004) reiteren la necessitat de tenir-lo en compte i d'altres consideren que no és necessari (Zeegers, 2002; Richardson, 2000). Uns tercers demostren que l'enfocament estratègic pot vincular-se a un de profund o superficial depenent del context particular d'aprenentatge. Tot i que pugui semblar que aquest enfocament és el més apropiat per cenyir-se a les demandes de les assignatures i per tant, treure més bona nota, quan l'estudiant prioritza treure un bon rendiment, una bona nota, és possible que li porti a reduir la comprensió de la matèria i augmenti la superficialitat del seu aprenentatge (Valle et al, 2000).

Els diferents estudis que s'han anat desenvolupant conclouen que segons el context, els estudiants poden desenvolupar un enfocament estratègic, recollit per aquest nou factor anomenat "d'èxit", o que simplement l'enfocament d'aprenentatge s'obté a través de la combinació de l'enfocament superficial i profund per part de l'estudiant en funció del context. Algunes recerques tenen en compte combinacions d'enfocaments que anomenen "orquestracions". Les orquestracions que es consideren incompatibles s'anomenen "desintegrades" o "dissonants" (Lonka et al, 2004).

En els últims anys el fenomen de la dissonància (relacions no congruents entre enfocaments, orientacions, concepcions i estratègies) ha augmentat l'interès en el tema de diferents autors (Boulton-Lewis et al 2004; Meyer i Shanahan, 2003; Vermunt i Minnaert, 2003). Segons Meyer la dissonància es produeix quan no emergeixen les interrelacions esperades entre les concepcions de l'aprenentatge, els motius d'aprenentatge, les intencions i els processos d'aprenentatge.

Diversos estudis demostren que hi ha força patrons irregulars que provoquen reflexions sobre si són simples desviacions del model o si és necessària una millora del model (Vermunt i Vermetten, 2004). El patró de comportament dels diferents estudiants en relació al context encara no és unànime, segurament perquè en funció de cada estudiant, de cada context i de cada tasca, la reacció pot ser diversa. Cal tenir present, doncs, que tot i que s'ha mencionat que la percepció del context en part depèn dels enfocaments d'aprenentatge desenvolupats pels estudiants, està comprovat que les percepcions del

context no apareixen directament relacionades amb els enfocaments d'aprenentatge; en aquest sentit hi ha una certa influència però cap tautologia (Case i Grunstone, 2003).

La motivació

La tradició psicològica i pedagògica que s'està abordant en aquest apartat relaciona els diferents enfocaments d'aprenentatge amb la motivació dels estudiants. La tradició psicològica considera la separació entre:

Motivació extrínseca: s'estimula des de l'exterior a través de recompenses o càstigs.

Motivació intrínseca: sorgeix dins del subjecte i prové de motius interns.

Les aportacions de Fernández Enguita (1988) en aquest àmbit són cabdals ja que reelaboren la tipologia esmentada des del punt de vista de la sociologia de l'educació. Enguita tradueix la intrínseca en la **motivació expressiva** com l'interès per l'estudi, la ciència i l'augment de coneixement, i l'extrínseca com la **motivació instrumental**, relacionada amb l'àmbit del futur professional (per tant s'hi inclou l'interès per les notes). La primera es guia pel gust en els estudis i de fer bé les coses, i la segona per la inversió o obligació, per tant, es cerca l'eficàcia. Diversos autors sustenten que ambdues motivacions no són excloents atès que un estudiant pot estar motivat pels estudis i alhora tenir present el seu futur laboral.

Les aportacions de diversos acadèmics (Berstein 1971; Fernández Enguita 1988; Masjuan i Troiano, 2008) en relació a les actituds dels estudiants respecte els estudis suggereixen creuar els dos eixos de motivació instrumental i expressiva; així es conforma una tipologia de motivacions a l'estudi per part dels estudiant que es pot observar a la taula 2.

Taula 2: Motivacions per l'estudi

		MOTIVACIÓ INSTRUMENTAL	
		Alta	Baixa
MOTIVACIÓ EXPRESSIVA	Alta	ADHESIÓ	DISSOCIACIÓ
	Baixa	ACOMODACIÓ	INHIBICIÓ

Font: Fernández Enguita (1995)

Tot i que la majoria d'autors actualment consideren que les dues motivacions es poden donar alhora, cal mencionar que Elton (1988) sosté que la motivació extrínseca (passar l'examen) està renyida amb la intrínseca (aprendre), per tant, un estudiant primer necessita saber com passar l'examen per interessar-se per aprendre.

Una de les integracions del binomi instrumental - expressiu a l'educació superior ha estat duta a terme en un estudi realitzat a la Universitat Autònoma de Barcelona (Masjuan et al, 2004). L'estudi conclou que la motivació expressiva té a veure amb la percepció del progrés personal i disciplinar, així els alumnes a qui menys agrada estudiar (motivació instrumental) se senten menys adaptats i consideren que progressen menys.

Així doncs, s'ha constatat que existeix relació entre el tipus de motivació i els enfocaments a l'aprenentatge que manifesten els alumnes enfront a una determinada tasca. Per tant, la motivació intrínseca implica un aprenentatge profund, mentre que la motivació extrínseca un aprenentatge superficial (Rivas, 1997; Valle et al, 2000).

Lligat amb la introducció del tercer enfocament, l'estratègic, també s'introduí una tercera motivació anomenada motivació per l'èxit o amb alta necessitat d'assoliment (Entwistle i Ramsden, 1983). Aquest últim enfocament implica una intenció definida, obtenir el màxim rendiment possible a través d'una planificació adequada de les activitats, de l'esforç i del temps disponible. També cerca la planificació i l'organització de les diferents activitats amb l'objectiu prioritari d'obtenir mèrits acadèmics el més alts possibles. D'aquesta manera, l'enfocament estratègic reflecteix una forma particular de motivació extrínseca: els estudiants s'adeqüen a les demandes de la institució amb l'objectiu d'aconseguir el màxim rendiment; aquests són els alumnes més competitius i brillants. De tota manera, cal tenir sempre present el context perquè influeix en causar variacions en la relació entre motivació i enfocament (Hernández Pina et al, 2002). Aquesta motivació té interessants paral·lelismes amb l'*achievement* formulat per Elton (1996) atès que es refereix a la motivació per l'èxit en els estudis o la professió. En aquest cas, si només es té una motivació instrumental o una d'expressiva, l'*achievement* no pot aparèixer perquè és la manera de fer les coses el millor i el més ràpid possible, tant si s'està interessat pels estudis, per les notes o pel futur laboral.

Evidentment, en la mateixa línia, la intervenció d'un context que incentivi un aprenentatge profund o superficial, pot fer canviar les combinacions dels elements. També des de diversos àmbits els investigadors han intentat trobar un concepte que englobés les motivacions, concepcions, percepcions i enfocaments d'aprenentatge. Així, Gibbs usa el terme orientacions educatives per referir-se al global de domini per part dels estudiants sobre els objectius, intencions, motius, expectatives, actituds i dubtes. Tot i la cerca d'aquests termes que intenten connectar els diversos aspectes i que el model intenta dibuixar una relació clara i directa entre els diferents conceptes, gran quantitat de recerques han demostrat que la relació entre motivacions, concepcions i enfocaments falla en considerables ocasions.

La dicotomia intrínsec - extrínsec també ha estat criticada i reformulada. D'una banda, en els inicis, la tradició americana separava les motivacions intrínseques i extrínseques relacionades amb l'educació i amb l'ocupació. Pel què fa a la tradició europea, autors com Kember (2000) i Clariana (1994) han comprovat a través dels seus estudis que la motivació extrínseca i intrínseca no són excloents, el curs que aporta una alta preparació al futur professional motiva els estudiants a estudiar i sobretot, a estudiar per comprendre. Així doncs, una motivació no té perquè decréixer quan apareix l'altra.

Altres autors han introduït un altre tipus de motivació o han comprovat amb les seves recerques que cal introduir un altre tipus de motivació. Un exemple el trobem en l'estudi de Masjuan (2004) sobre estudiants universitaris europeus on es conclou que hi ha tres tipus de motivacions: expressives (interès específic per la disciplina d'estudi), professionals (opció relacionada amb una professió) i instrumentals (expectatives de bons ingressos, perspectives d'obtenir un treball segur, diversitat d'oportunitats professionals). De la mateixa manera la literatura nord-americana també trenca la dicotomia extrínsec - intrínsec i considera que existeixen valors intrínsecs ocupacionals (oportunitats de creativitat, autonomia i canvi intel·lectual) i valors extrínsecs ocupacionals (estatus social, salari, seguretat laboral, oportunitats laborals) (Pascarella i Terenzini, 1991; 2005).

La literatura que hi ha escrita des del camp de la psicologia al voltant de les motivacions és extensa i molt diversa. Una de les aportacions que més encaixa amb la visió resumida en el present apartat és la plantejada per González Cabanach i els seus companys sobre

les fites d'aprenentatge (González Cabanach et al, 1999). Les fites acadèmiques estan formades per una fita d'aprenentatge i dos de rendiment: fita de reforç social (per obtenir aprovació) i fita d'èxit (per obtenir bones notes i progressar en els estudis). Alguns autors fan palès que en els estudiants poden coexistir diferents tipus de fites al mateix temps, utilitzant unes o altres depenent de les característiques personals, de la pròpia tasca i les variables contextuals o de situació. En el mateix sentit, els estudiants que tenen múltiples fites s'ajusten millor a les demandes contextuals (Valle et al, 1997).

Sembla evident que els estudiants no mantenen la mateixa motivació durant els anys que estan a la universitat, i és que les motivacions es van modificant. La tendència generalitzada és que valoren més el nivell educatiu que no pas el fet de guanyar diners.

Expectatives

Aquí es fa referència només a les expectatives en relació a les notes, o al progrés acadèmic. A l'apartat sobre la mediació social es desenvolupa l'expectativa de d'un punt de vista social, en relació a les visions dels altres sobre nosaltres.

El paper de les expectatives també ha estat analitzat en relació a la motivació. Si hi ha un trencament d'expectatives, el risc de què la motivació decaigui és molt alt, en canvi, si les expectatives es mantenen, la motivació també es manté (Heikikilä i Lonka, 2006). Les expectatives són una variable medidora a considerar en relació al progrés en els estudis, així, està demostrat que els estudiants que esperen fer-ho millor vertaderament ho fan millor (Richardson, 2006; Vermetten et al, 2002), i el fet de mantenir unes expectatives acadèmiques clares augmenta el desenvolupament de l'aprenentatge profund (Ramsden, 1992). Quan es produeix un desajust d'expectatives, els estudiants progressivament es van adaptant a la nova percepció, fet que fa que aquesta adaptació pugui acabar comportant canvis en la motivació (Ariño et al, 2006).

Resultats

Tenint en compte que per aquesta literatura els resultats d'aprenentatge són considerats de manera cognitiva, diferents recerques han procurat veure la relació de la motivació i els enfocaments d'aprenentatge amb els resultats. Algunes de les recerques s'han centrat en indicadors objectius com les notes, o la persistència dels estudiants a la universitat i

d'altres han procurat usar indicadors de caire subjectiu, com per exemple la satisfacció dels estudiants en relació al procés d'ensenyament - aprenentatge.

Aquestes recerques mostren que els enfocaments d'aprenentatge afecten els resultats de l'aprenentatge, així, els enfocaments profunds d'aprenentatge s'associen a resultats de major qualitat tot i que l'enfocament superficial és el més estès en l'educació superior (Entwistle i Walker, 2000; Gibbs 1994; Prosser et al, 2003).

Però la relació és igualment inversa, també determinen la motivació les diferents interpretacions i valoracions que un subjecte fa dels seus resultats acadèmics. Així els bons resultats tenen un impacte positiu en l'autoestima, confiança i autoconcepte de l'estudiant, i funcionen com a força motivacional, és a dir, si l'estudiant treu més bones notes i veu que se'n surt, millora el seu autoconcepte i autoconfiança i això retroalimenta la seva motivació (González Cabanach et al, 1999; Valle et al, 1998). Es produeix un cercle virtuós, a major rendiment en el passat, major estat psicològic en el futur, que influirà també en un major rendiment posterior. Els estudis mostren com els estudiants amb major rendiment acadèmic manifesten menys *bornout*⁸ i al mateix temps, més autoeficàcia, satisfacció i felicitat en relació als estudis (Salanova, 2003)

Els resultats de l'aprenentatge no estan directament relacionats amb els entorns d'aprenentatge, les característiques de l'aprenent juguen un rol molt important com a variables mediadores. Els entorns d'aprenentatge poden no ser efectius per aprenents amb diferents característiques, així un aprenent específic no ha de perquè beneficiar-se igual d'un determinat entorn d'aprenentatge (Elen i Clarebout, 2001).

De totes maneres, també hi ha estudis que reflecteixen que l'enfocament profund està relacionada amb uns resultats d'aprenentatge d'alta qualitat però no sempre es veu reflectit en unes qualificacions més altes, ja que a l'hora de valorar els resultats d'aprenentatge s'ha de tenir en compte que les avaluacions i els exàmens no sempre recullen completament allò que s'ha après (Valle et al, 1998; Vermunt, 2005).

⁸ Síndrome tridimensional d'esgotament emocional, despersonalització i pèrdua de la realització personal.

Alguns estudis (Gibbs, 1992) han mostrat que l'enfocament superficial tendeix a produir altes puntuacions de resultats en testos que es passen just després de l'estudi, però també succeeix que al cap de poc temps es veuen resultats més elevats en els estudiants que adopten una enfocament profund. Es demostra, així, que en la majoria d'estudis l'adopció de l'enfocament superficial comporta impactes negatius en els resultats d'aprenentatge. El problema és que si els estudiants estan molt motivats per la necessitat de qualificacions es limiten a les activitats demandades, augmenta el grau de tensió i ansietat enfront als estudis i aprenen per rutina (Entwistle, 1988a).

2.1.2. Aportacions i crítiques a la teoria

La revisió de la literatura existent sobre el tema constata que durant anys no hi ha hagut grans avenços en relació al paradigma inicial, ha estat doncs poc criticada, ampliada o modificada, només han aparegut algunes veus que matisen o discorden amb la teoria.

Cronològicament, la primera crítica formulada ja data dels inicis de l'elaboració de les diverses teories sobre l'aprenentatge dels estudiants. Tant a Europa com a Amèrica dominava la perspectiva psicològica i la construcció asocial de l'aprenent (Webb, 1997; Pascarella i Terenzini, 1991).

Més tard, a partir dels resultats dels diversos estudis s'ha anat qüestionant la visió dicotòmica dels enfocaments i les motivacions. Les dues motivacions i els dos enfocaments poden aparèixer alhora; per exemple, l'aprenentatge memorístic pot no significar que l'estudiant estigui adoptant un enfocament superficial, sinó que repeteix una informació ja compresa com a part d'un enfocament profund i estratègic. De fet, a Àsia la recerca suggereix que la memorització pot ser usada amb una orientació que busca la comprensió, i que la memorització i la comprensió apareixen conjuntament (Kember, 2000; Fyrenius, 2007). A Xile passa el mateix que en algunes cultures asiàtiques: la paradoxa que la comprensió arriba a través de la memorització (Salder-Smith i Tsang, 1998). En el mateix sentit es podria pensar que teòricament els estudiants, a mesura que passen els anys a la universitat, haurien d'augmentar l'enfocament profund, però això no sempre passa, per exemple quan els estudiants comproven que la millor manera de treure bones notes és memoritzant el material.

Segons Kember (1996, 2000), ambdós enfocaments d'aprenentatge formen part d'un continu en el que en els pols oposats es situarien els enfocaments superficial i profund i en les fases intermèdies s'intercalen una sèrie d'enfocaments en funció del pes que la intenció de comprendre o memoritzar tingui per a l'estudiant d'acord amb les demandes del context educatiu.

Aquesta visió bipolar dels enfocaments d'aprenentatge és la més defensada en l'actualitat, és a dir, els enfocaments superficial i profund no són excloents sinó que coexisteixen en un continu on cada estudiant els combina dependent del context. En relació a la motivació, el posicionament actual és el mateix, tot i que els estudis inicials consideraven que no era possible mantenir les dues motivacions alhora (Elton, 1988) els estudis més recents sostenen que sí és possible i que les motivacions també se situen en un continu.

Diversos estudis empírics (Elias, 2005; Entwistle, 1988; Kember i Gow, 1989b; Nijhuis et al, 2007) constaten l'existència d'estudiants que aprenen a través de la constància, que tant si desenvolupen un enfocament profund com un de superficial són constants en els seus estudis i treballen sistemàticament el material punt per punt.

Un altre dels matisos de la teoria prové de Mäkinen, la qual cosa demostra que els estudiants que estan més orientats al treball (motivació extrínseca) progressen més ràpidament que aquells que estan orientats a l'estudi (motivació intrínseca). Així, és probable que aquells estudiants que estudien buscant el significat no estiguin tant motivats per graduar-se (Lonka et al, 2004). Per tant, els estudiants amb motivació intrínseca no han de perquè ser els que treuen millors resultats ni els que presenten menys retard en el seus estudis.

Entwistle, en un dels seus articles (1997) va rebatre les crítiques i, manifestant que tot i ser conscient que la dicotomia superficial - profund és una simplificació, afirma que continua essent d'utilitat perquè és la millor manera i la més comú per fer una ullada a com aprenen els estudiants. Respecte dels estudiants xinesos, també és conscient que hi ha estudiants que necessiten de la memorització per poder aprendre després o que ho necessiten per tal de reforçar el seu aprenentatge.

A pesar de les contrarèpliques i les millores a la teoria inicial, en els últims anys han continuat sorgint veus crítiques a la teoria, les més destacables són les de Lonka et al (2004), Haggis (2003) Marshall i Case (2005). Lonka demostra que l'enfocament profund és una condició necessària però no suficient per l'estudi productiu, i conclou que segurament és el moment d'anar més enllà de la dicotomia superficial - profund dominada per la recerca dels enfocaments d'aprenentatge durant dècades. Arribats a aquest punt, és el moment d'abarcara més aspectes i tenir en compte factors culturals i sociològics a més de les variables que emfatitzen els psicòlegs de l'educació.

En relació a la conceptualització general de la teoria, Haggis (2003), una de les veus més crítiques, considera que alguns dels problemes amb el model esdevenen en els fets, és a dir, la teoria està ben construïda i s'accepten canvis segons el context, però a l'hora de dur-la a la pràctica, en els diferents contextos, apareixen incoherències. L'autora reitera que tot i les aportacions que fetes durant els últims anys, en relació al context encara no es tenen en compte variables contextuais i socials no relacionades directament amb l'aprenentatge.

Haggis va més enllà, considera que la teoria ha estat elaborada des del punt de vista dels acadèmics però no dels estudiants, i qüestiona si és necessari que tots els estudiants desenvolupin l'enfocament profund en l'actual universitat de masses i si aquest enfocament és coherent amb el què demana el mercat laboral. També treu a la llum la qüestió del currículum ocult i de tot allò que és necessari assumir perquè es consideri que els estudiants desenvolupen un aprenentatge profund.

En la mateixa línia, Cotten i Wilson (2006) i Marshall i Case (2005) consideren que l'aprenentatge profund no té perquè ser la millor manera de funcionar en l'educació superior i que podria ser que aquest enfocament simplement fos un reflex de l'objectiu de l'elit i dels valors dels acadèmics amb l'objectiu final de restringir l'entrada o bé d'excloure una bona part dels estudiants.

2.1.3. Reconceptualització i posicionament:

Tal i com s'ha anat mencionant en aquest apartat, hi ha un important batibull conceptual en relació als enfocaments d'aprenentatge. Els termes utilitzats pels diferents autors,

sovint són diferents tot i referir-se al mateix concepte, i en ocasions un mateix terme no significa el mateix per als diversos autors.

Precisament per aquest fet, en primer lloc s'elabora una reconceptualització dels termes per aclarir-los i per tal d'acostar-los a la terminologia sociològica i al model d'anàlisi que es basa en la teoria de l'acció racional i la teoria del comportament planificat.

- S'obvia el terme enfocaments perquè no té un significat unívoc.
- Les concepcions d'aprenentatge serien les creences sobre les maneres, els mitjans, per assolir la fita, ja sigui l'aprenentatge o el fet d'obtenir el títol.
- Les estratègies d'estudi són les accions –accions intencionals-, els mitjans.⁹
- El context seria la percepció del control d'oportunitats (PCO).
- Les motivacions a l'estudi serien els desigs, encara que es manté el terme motivacions perquè és el que usen la majoria d'autors.
- Les expectatives en relació a l'expedient acadèmic és una barreja entre com es configuren les motivacions i com es construeixen les creences. Així, és la combinació entre estar motivats per treure un rendiment acadèmic concret i la creença que fent una determinada acció els hi reportà una bona nota.

Els aspectes bàsics compartits per diversos autors que es prenen en consideració a partir de la revisió de la literatura existent respecte els temes que s'acaben de tractar i que són els més notoris, són els següents:

Aprenentatge

1. Es considera l'aprenentatge des d'una visió àmplia. És com una funció adaptativa en relació amb contextos concrets, que implica un canvi de l'individu en les estructures de coneixement, en els comportaments, o en la relació amb l'entorn.
2. Els estudiants mantenen diferents creences sobre l'aprenentatge, bàsicament es ressalten la constructiva i la reproductiva.
3. Els estudiants poden desenvolupar diferents accions d'aprenentatge, bàsicament es poden distingir la superficial i la profunda.

⁹ Es prefereix usar el terme accions per referir-se a les accions intencionals, ja que si s'usa el terme comportament, s'inclourien les accions intuïtives, i no s'hi vol fer referència.

4. Ambdues accions no són incompatibles sinó que un estudiant pot desenvolupar una acció de caire profund en una assignatura i superficial en una altra.
5. Quan els estudiants busquen obtenir el màxim rendiment i per tant, combinen accions d'aprenentatge superficials i profundes segons el què se'ls hi demana, l'acció que desenvolupen s'anomena estratègica.
6. Normalment un estudiant amb una creença constructiva desenvolupa una acció d'aprenentatge de caire profund i els que tenen una creença reproductiva una acció superficial.
7. La creença és la part més estable, independent del context, i l'acció la part més influïda per la PCO. A llarg termini les creences també poden anar variant.
8. Una determinada PCO pot fer variar les accions dels estudiants, desenvolupant unes accions no congruents amb la seva creença. Si un estudiant té una creença constructiva però una mala PCO pot desenvolupar una acció de caire superficial. A la inversa, si un estudiant té una creença reproductiva però una bona PCO pot desenvolupar una acció profunda, tot i que aquesta segona opció és menys probable.
9. Al llarg de la seva estada a la universitat els estudiants tendeixen més cap a les creences de caire constructiu i van deixant enrere les creences de caire reproductiu.
10. Les creences d'ensenyament estan influïdes pel bagatge dels estudiants, i és que les experiències prèvies influeixen molt en la creença actual i per tant, en les accions.

Motivació

11. A llarg termini, una reiterada mala PCO pot acabar comportant un desajust d'expectatives, i per tant, que els estudiants construeixin de nou les seves motivacions inicials.
12. També es poden distingir dues motivacions respecte a l'estudi, l'instrumental (relacionada amb les notes i el futur laboral) i l'expressiva (relacionada amb l'estudi).
13. Els dos tipus de motivacions no són excloents sinó que pot ser que un estudiant les combini, per això es crea una tipologia segons els nivells d'aquestes motivacions: adherits (ambdues motivacions altes), dissociats (expressiva alta i

instrumental baixa), acomodats (instrumental alta i expressiva baixa) i inhibits (ambdues baixes).

14. Els estudiants amb una alta motivació expressiva és més probable que desenvolupin una creença constructiva i per tant, accions de caire profund.
15. Els estudiants amb una alta motivació instrumental és més probable que desenvolupin una creença reproductiva i per tant, accions superficials o estratègiques.
16. Una determinada PCO pot produir un canvi en les accions, així, tot i mantenir una motivació expressiva si hi ha una mala PCO, els estudiants poden desenvolupar accions superficials o estratègiques. A la inversa, si un estudiant manté una motivació instrumental però una bona PCO pot desenvolupar una acció profunda, tot i que aquesta segona opció és menys probable.
17. Hi ha estudiants que independentment de la PCO són constants i es dediquen amb esforç a totes les assignatures.

Expectatives

18. Les expectatives sobre els resultats tenen influència en les creences i les accions en relació a l'aprenentatge.

Resultats

19. Els estudiants que desenvolupen accions d'aprenentatge profundes tendeixen a treure millors resultats, que els que les desenvolupen superficials.
20. Si l'avaluació no és l'apropiada, és possible que tot i que un estudiant desenvolupi accions profundes no obtingui bons resultats.
21. Els estudiants que desenvolupen accions estratègiques, és a dir combinant accions profundes i superficials segons la tasca, són els que obtenen millors resultats.

En el següent apartat es tractaran els elements del context que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris, seria el que aquí s'ha reconceptualitzat com a PCO. La literatura sobre aquests aspectes manté la terminologia psicoedagògica i s'ha preferit respectar-la, per això durant el desenvolupament de l'estat de l'art en l'apartat següent es tornen a utilitzar els termes concepció, enfocaments, estratègies...etc.

Igualment, en l'últim subapartat del següent apartat es desenvolupa la reconceptualització i el posicionament.

2.2. Mediació Organitzativa

Dins de l'apartat de context (anomenat entorn o ambient per altres autors) es recullen totes aquelles variables que tenen a veure amb els aspectes de l'organització que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris. S'engloben les variables relacionades més directament amb el procés d'ensenyament, tenint en compte la docència i l'avaluació, i les variables organitzatives com l'organització del currículum i les disciplines.

Com s'ha comentat a la introducció, els aspectes organitzatius i socials estan profundament interrelacionats ja que l'organització influeix en els individus i alhora les interaccions entre aquests acaben incidint en les organitzacions. Alhora, la relació entre la universitat i la societat comporta impactes recíprocs en ambdues institucions, els processos de la universitat afecten a la nostra cultura i valors, i aquests tenen influència en el món universitari. Per tant, alguns dels elements que es començaran a discutir en aquest apartat seran desenvolupats finalment en l'apartat sobre la mediació social.

Els elements recollits sota la dimensió context han variat segons els models teòrics i estudis, amb el conseqüent perill de no aconseguir discernir quines són totes les variables relacionades amb el context. Des del món de la pedagogia s'ha ressaltat la importància del context i s'ha vist l'oportunitat de recomanar i/o endegar canvis en el context d'ensenyament perquè comportin millores en l'aprenentatge dels estudiants. Així, Entwistle, Marton i Ramsden consideren que tot i que el context no és el més important per tal d'augmentar l'aprenentatge, és necessari fixar-se en el context i veure'n els canvis.

2.2.1. L'ensenyament del professorat

Existeixen diversos estudis que identifiquen relacions entre el tipus d'ensenyament i l'aprenentatge dels estudiants, ambdós permeten aplicar patrons d'anàlisi similars. La manera com els professors encaren l'ensenyament també es basa en una concepció, la part estable construïda al llarg dels anys de dur a terme la docència, i un enfocament,

l'aspecte més variable i dependent del context. També es poden trobar diferents maneres d'encarar-se a l'ensenyament. La manera en què el professor concebi el seu ensenyament (concepció) i els seus objectius determina en gran mesura com els durà a terme (enfocament) i acabarà incidint de manera clara en l'enfocament d'aprenentatge que adopti l'estudiant (Hernández Pina, 2002; Prosser et al, 1994; Trigwell i Prosser, 1996).

En el mateix sentit els enfocaments del professorat estan influïts per les seves concepcions de l'ensenyament i les percepcions del context. Així, és essencial analitzar el context per comprendre l'enfocament d'ensenyament que adoptarà finalment el professorat (Norton i Richardson, 2005; Prosser et al, 1994). Fins i tot, es poden detectar incoherències entre la vessant normativa i la operativa, en relació a les competències que el professorat vol desenvolupar, i segons la situació del context, sobretot en relació al tipus de disciplina i la seva situació (Troiano et al, 2006).

Cal esmentar també les aportacions empíriques en relació a inconsistències entre les concepcions i els enfocaments a l'ensenyament, que s'han anomenat disjunció (Murray i Macdonald, 1997; Trigwell i Prosser, 1996). S'han hipotetitzat tres possibles explicacions del fenomen: la frustració del professorat per assolir els seus objectius degut a les constriccions contextuals; reflexivament les concepcions dels professors poden ser molt diferents de les pràctiques que finalment realitzen; i la no disposició, per part del professorat, de les habilitats necessàries per dur a terme allò que conceptualment creuen que hauria de ser.

Un article (Troiano et al, 2006) específicament desenvolupat entorn a la introducció del Procés de Bolonya a una universitat catalana, mostrava com la relació entre allò que es creu i el què realment es du a terme es troba altament influït pel context, i sobretot per la titulació. La majoria d'autors que han tractat aquests temes han elaborat els seus propis esquemes i models per tal de recollir tots aquests aspectes.

Diversos autors han investigat profundament els enfocaments a l'ensenyament, a pesar dels diversos resultats, categoritzacions i conclusions, hi ha força unanimitat en sintetitzar l'existència de dos enfocaments d'ensenyament (Gow i Kember, 1993, 1990;

Kember i Kwan, 2000; Lowyck et al, 2004; Prosser et al, 1994; Ramsden, 1992; Trigwell i Prosser, 1996, 1999):

- Ensenyament facilitador (centrat en l'estudiant).
- Ensenyament transmissor: procés de transmissió de cossos de coneixement (centrat en el contingut i en el professor).

La dicotomització de els enfocaments d'ensenyament també ha patit un procés de desenvolupament i concreció a través dels diversos autors i estudis (tot i que alguns autors considerin que és més convenient la separació en 5 enfocaments d'ensenyament) com en el cas dels enfocaments d'aprenentatge hi ha unanimitat en l'existència de dos aproximacions situades una a cada extrem amb una escala de grisos intermèdia. L'instrument més utilitzat per analitzar els enfocaments d'ensenyament del professorat és l'ATI (*Approaches Teaching Inventory*).

Relacionant-ho amb l'aprenentatge demostraren que l'aprenentatge profund està relacionat amb una alta qualitat de l'ensenyança, independentment del què s'ensenyi (Marton i Säljö, 1976a, 1976b; Van Rossum i Schenk, 1984). Hi ha una clara relació entre la transmissió de coneixement per part del professor i els enfocaments a l'estudi, i és que l'ensenyament facilitat encoratja l'enfocament profund i manté una relació negativa amb l'enfocament superficial.

Els professors centrats en el contingut més probablement seran motivadors extrínsecs i els professors situats en les categories facilitadores de l'aprenentatge tendeixen a reconèixer la motivació intrínseca dels estudiants, encoratgen els estudiants a desenvolupar el seu coneixement, procurant per les necessitats individuals i respectant les experiències i aportacions dels estudiants (Kember i Kwan, 2000). Així, l'ensenyament més interactiu entre professors i estudiants sembla encoratjar l'ús de l'enfocament profund i els professors que tenen el focus en l'ensenyança dels continguts, els seus alumnes aprenen menys i pitjor (Kember i Gow, 1994). Estudis més recents (Kember i Kwan, 2000) sustenten que és més probables que es produeixin els canvis fonamentals de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge quan hi ha canvis en les concepcions de l'ensenyament dels professors.

Tot i la tendència a ressaltar els beneficis del professorat centrat en l'estudiant i no en el contingut, diverses veus qüestionen i sostenen que concedir un major pes als continguts impliqui un ensenyament de menys qualitat. Així, sustenten que el més adequat és l'equilibri entre les dues concepcions, ni la centrada només en el contingut, ni la que l'obvia totalment (Coll i Solé, 1987; Ferrer et al, 2004).

Com s'ha esmentat en el cas de la influència de les motivacions en els enfocaments a l'aprenentatge, la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge no és tautològica ni directa atès que hi intervenen tots els altres aspectes del context, és més, les aportacions més crítiques amb la teoria sostenen que no hi ha un efecte clar entre l'estratègia instruccional i el canvi de concepció de l'estudiant (Bonal et al, 2004; Martínez, 2004), per tant, la relació anterior presentada no es dona sempre. En aquesta línia sostenen que la instrucció està mediada per les característiques de l'estudiant, els seus hàbits d'estudi, idees prèvies, expectatives i la percepció de la instrucció (Vermetten et al, 2002).

Més enllà de la docència duta a terme pel professorat, l'altre element cabdal per entendre l'adopció d'un o d'un altre enfocament per part dels estudiants és l'**avaluació**, que representa un dels aspectes més importants en el procés d'ensenyament-aprenentatge, atès que els estudiants estan altament influïts per l'avaluació que s'utilitza (Marín, 2002). De totes maneres, tal i com passa amb els altres aspectes que s'han tractat en relació als canvis en el context, en general o en les enfocaments a l'ensenyament del professorat, els efectes dels canvis en l'avaluació tampoc presenten un patró uniforme en tots els estudiants. Un canvi concret en l'avaluació, per ínfim que pugui semblar, pot tenir conseqüències importants en com els estudiants s'aproximen al seu aprenentatge. Contràriament, si es canvien elements del procés docent o dels continguts (per exemple desenvolupar un enfocament d'ensenyament més centrat en l'estudiant amb l'objectiu que els estudiants adoptin un aprenentatge profund) i si no es tenen en compte els canvis pertinents en l'avaluació, és altament probable que no s'aconsegueixin els canvis desitjats en els estudiants (Fabra i Domènech, 1995).

Elton (1988, 1996) també ressalta l'aspecte de l'avaluació com un element bàsic en l'aprenentatge dels estudiants universitaris. Considera que si els estudiants no saben com seran avaluats no poden dedicar els seus esforços a interessar-se per aprendre la

matèria. El problema és que en les avaluacions tradicionals els professors estan més pendents de què aquestes siguin fiables més que no pas de què siguin vàlides. És per aquesta raó que el currículum ocult, en aquest sentit, és molt diferent al currículum obert. Així, per tal que els estudiants s'interessin per la matèria, cal dur a terme una avaluació explícita.

Precisament un dels problemes que es produeix a les nostres universitats és que s'atorga cada vegada més importància al model constructiu, buscant un enfocament més profund d'aprenentatge, però alhora s'apliquen sistemes d'avaluació que afavoreixen la reproducció i un enfocament de caire més superficial. Els estudiants senten una desmotivació i desorientació preocupant quan no coneixen o no veuen clars els criteris d'avaluació, i alhora senten que se'ls imposa una diversitat de criteris difícils d'assumir.

L'avaluació és l'element que influeix més en la decisió de l'estudiant de desenvolupar un aprenentatge més superficial o profund. Una vegada establert que hi ha moltes demandes i que no es poden afrontar totes al mateix temps, només hi ha dos possibles camins: seguir les regles del joc essent més estratègic o fer trampes (Norton et al, 2001).

2.2.2. Canvis en el context d'ensenyament: les innovacions

Un altre ampli camp analitzat en relació al procés d'ensenyament –aprenentatge són les innovacions que es duen a terme. Al capítol 3 es desenvoluparà l'anàlisi de la introducció de l'EEES a les nostres universitats, i es veurà com aquest procés ha significat una traducció dels ECTS en un ensenyament centrat en l'estudiant amb l'objectiu que aquest aprengui d'una manera més significativa. Els aspectes relacionats amb la innovació docent han estat reflexionats des de diverses disciplines i perspectives, com les teories de les organitzacions, la pedagogia, la psicologia, la sociologia i d'altres, per tant, es poden trobar diferents definicions difícils de compatibilitzar. En general es considera que la innovació pedagògica és aquella que busca millorar substancialment els aprenentatges dels estudiants en una situació d'interacció.

En altres països s'han produït reformes semblants de caire global i s'han realitzat arreu canvis concrets en assignatures o cursos d'una institució concreta. Els resultats extrets de l'anàlisi de la implementació d'aquestes innovacions comparteixen la conclusió que els seus efectes en l'aprenentatge dels estudiants són positius, encara que normalment

modestos. En general, si el professorat fa una bona feina per tal d'anar canviant les creences reproductives dels estudiants, aquests progressivament també les aniran canviant (Kember, 2001).

Alguns exemples dels canvis docents desenvolupats que comporten un ensenyament més centrat en l'estudiant són el PBL (*Project Based Learning*) (Vermetten et al, 2002) i cursos ideats d'una manera integrada i coherent entre assignatures. També ho són la figura d'un tutor o d'un orientador pels estudiants (Van den Berg i Hofman, 2005) o la introducció de tutories, ajuda de TIC, programació, instrucció visual...etcètera (Elias et al, 2006; Pascarella i Terenzini, 1991).

Seria molt extens anomenar totes les innovacions que s'han dut a terme amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge dels estudiants, i més encara ara quan les demandes del Procés de Bolonya porten als professors a buscar noves maneres d'impartir les seves classes.

Tot i els beneficis que es poden assenyalar, els estudis conclouen que hi ha matisos a tenir en compte. Principalment destaquen que quan s'introdueix una innovació s'ha de valorar quines són els enfocaments a l'aprenentatge dels estudiants, és a dir quina és la seva manera habitual d'aprendre, perquè si la nova manera s'allunya molt de com se'ls demanarà procedir a partir de la innovació és possible que no vegin els efectes positius d'aquesta. Ja sabem que perquè els estudiants adquireixen un aprenentatge profund les seves característiques d'aprenentatge s'han d'assemblar a la seva percepció del context d'aprenentatge, per tant, els estudiants prefereixen que els canvis que s'apliquin siguin congruents amb els seus hàbits d'estudi, sinó és possible que disminueixi l'impacte de les mesures docents (Vermetten et al, 2002).

També apareixen estudis reivindicant que la innovació no és sempre positiva i, per tal que no causi efectes negatius en l'aprenentatge dels estudiants, és necessària una implementació gradual de les innovacions en els diferents actors. Els estudiants al llarg del temps van disminuint la dissonància entre la seva manera d'estudiar i la nova manera que se'ls proposa a partir de la innovació (Lonka et al, 2004; Kember 2000; Vermunt, 2005).

Alguns autors reconeixen que de vegades els estudiants perceben una sobrecàrrega d'innovació i que el fet de que no hi reaccionin favorablement comporta haver d'alentir la implementació dels canvis (Hannan i Silver, 2005).

S'ha fet referència a que en la concepció d'aprenentatge és fonamental la influència del tipus d'educació en la post- secundària o el coneixement anterior adquirit. Així doncs, la influència de la innovació és variable segons el tipus d'estudiant (Pascarella i Terenzini, 1991). Les diferències entre estudiants són múltiples, però bàsicament s'ha comprovat que hi ha estudiants que aprenen més en un context centrat en el professor (els que tenen una alta necessitat de conformitat, èxit dependent o control extern) i d'altres que aprenen més en un context centrat en l'estudiant (baixa necessitat de conformitat, èxit propi o control intern) (Lea, 2003).

També es comprova que hi ha diferències segons les motivacions dels estudiants, els que tenen una motivació extrínseca acostumen a preferir un professor clar, organitzat i interessant que ajuda a obtenir bons resultats sense que sigui necessari molt d'esforç per part de l'estudiant, mentre que els que mantenen una motivació intrínseca prefereixen un ensenyament exigent amb el material integrat, que promogui la pròpia regulació (Hativa i Birenbaum, 2000).

L'altre actor fonamental en la implementació de les innovacions és el professorat, atès que el seu paper és cabdal per dur a terme realment o no les accions innovadores (Elton, 2003). Les raons per les quals el professorat decideix no dur a terme les innovacions poden ser diverses, principalment és perquè els acadèmics treballen sota la pressió de publicar, l'aspecte que més compta en el seu reconeixement laboral. Per tant, dur a terme innovacions pedagògiques, requereix molt d'esforç i no és la seva prioritat (Masjuan et al, pendent de publicació).

2.2.3. Capacitats dels estudiants

Per tal de realitzar una bona anàlisi de les variables que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris no es poden obviar les seves capacitats individuals, atès que poden fer variar la manera com encaren l'estudi i, per tant, els seus resultats. Les capacitats dels estudiants són tractades com la seva percepció en relació al context, és a dir, la percepció de la seva capacitat davant les exigències de la tasca. No es consideren

com a biològiques o inamovibles, és més aviat una concepció de capacitació, en el sentit que pot anar variant al llarg del temps segons els esforços de l'individu. Les capacitats recullen la confiança de l'estudiant en sí mateix, en la seva autoeficàcia, per tant, són considerades com un element més dins del conjunt d'oportunitats. El desajust entre la percepció de les pròpies capacitats i les capacitats reals pot venir donat per experiències anteriors o per trets de personalitat.

2.2.4. Condicions d'estudi

Més enllà dels aspectes relacionats amb la docència i l'avaluació, tractats a l'apartat anterior sobre l'ensenyament del professorat, hi ha altres aspectes directament relacionats amb el context del procés d'ensenyament aprenentatge que també influeixen en com aprenen els estudiants. Aquests aspectes també han estat tractats àmpliament per la tradició psicopedagògica, que ha intentat explicar quins elements, més enllà de l'enfocament d'ensenyament del professorat, poden afavorir que els estudiants desenvolupin un aprenentatge profund i quins incentiven a desenvolupar-ne un de superficial.

En general, els estudis conclouen que quan els estudiants perceben una càrrega de treball alta adopten l'enfocament superficial, estratègia centrada en l'economia de l'esforç, i que només adopten un enfocament profund quan veuen que el seu esforç serà recompensat (Rué, 2007). Fent un repàs, els resultats publicats en articles de diferents estudis realitzats sobre la influència dels elements del context en l'adquisició d'un o altre enfocament es poden sintetitzar en la taula 3.

Una bona síntesi de quins són els elements clau de l'ensenyament que ajuden a augmentar la satisfacció dels estudiants en relació als estudis queda recollida en els indicadors del qüestionari CEQ (*Course Experience Questionnaire*) de Gibbs (1991) sobre el bon ensenyament. Si es comparen els cinc elements clau del qüestionari amb el quadre que s'acaba de presentar, es poden veure importants correspondències. Els cinc elements són: càrrega de treball segons el temps per realitzar-lo, bon ensenyament, objectius clars, avaluació apropiada, i autonomia de l'estudiant. Aquest qüestionari és utilitzat en gran diversitat de situacions i països. D'aquesta manera la suma positiva o negativa dels cinc elements del CEQ és la manera més sintètica i compartida de captar la qualitat de l'ensenyament (Lizzio et al, 2002).

Taula 3: Resum del resultat d'investigacions sobre la influència de les condicions d'estudi en els enfocaments d'aprenentatge¹⁰

	Afavoreixen l'enfocament superficial	Afavoreixen l'enfocament profund
Càrrega feina	Excés de càrrega de feina (Entwistle i Ramsden, 1983; Prosser i Trigwell, 1991; McLean, 2001; Lizzio et al, 2002; Marton i Saljo, 1997); Moltes assignatures en un mateix trimestre (Van den Berg i Hofman, 2005); Moltes hores de classe (Gibbs, 1992).	Reduir la càrrega de feina, programar menys cursos paral·lels, i no fer molts tests durant el curs (Jansen, 2004)
Horaris	Mal horari, nombre d'estudiants per classe (Kember i Kwan, 2000); Problemes amb l'horari com l'encavalcament d'assignatures i canvis d'horari d'última hora (Prescott i Simpson, 2005)	
Curriculum	Curriculum amb molta matèria (Ramsden, 1992), Programes molt durs de treball (Kember i Gow, 1989; 1994); Curriculum no adequat (Zeggars, 2002)	Curriculum ben dissenyat: inclou diversos punts de vista i diverses motivacions d'estudiants i professors (Elton, 1988); Els continguts del curriculum provenen de diverses fonts d'informació i s'organitzen de manera global i coherent els continguts (Bonal et al, 2004); curriculum integrat (Pascarella i Terenzini, 1991).
Ensenyament	Cursos que emfatitzen l'èxit formal de l'estudiant (Eley, 1992 a Lizzio et al, 2002)	Ensenyament de suport, aprenentatge independent i estructura clara (Eley, 1992 a Lizzio et al, 2002)
	Poca o tardana retroalimentació dels progressos de l'estudiant (Ramsden, 1992); Poca ajuda a l'estudiant (Gibbs, 1992)	Feedback amb els alumnes (Ramsden, 1992) L'interès dels membres de la facultat en els estudiants i l'educació (Pascarella i Terenzini, 2005); Previsió pels professorat sobre el suport necessari per ajudar a completar el treball de curs (McCune i Houndsell, 2005)
	Falta d'interès o formació prèvia del professor sobre la matèria (Ramsden, 1992)	Ensenyament estimulador on el professorat mostra compromís personal (Ramsden, 1992); El professor es mostra motivat per allò que ensenya (Monereo, 1997); Professors clars, interessants, organitzats, ben preparats (Feldman a Hativa i Biembaum, 2000)
		Aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu, resolució de problemes, pensament crític. Professorat que defensi l'aprenentatge com a significat mútuament construït (encoratja als estudiants perquè relacionin en major mesura el pensament crític amb el procés de pensament). Ensenyament actiu i col·laboratiu, estudi en petits grups aporten beneficis perquè els estudiants augmenten en autonomia, eficàcia i control intern (Pascarella i Terenzini, 2005)
Objectius	Missatges poc clars sobre les recompenses (Ramsden, 1992)	Uns objectius clars (Elton, 1996; Ramsden, 1992)
Avaluació	Avaluació que posi l'èmfasi en la memorització o en l'aplicació trivial del coneixement (Ramsden 1992); Avaluació poc clara (Elton, 1988)	Ensenyament i avaluació que posa l'èmfasi en la implicació i l'aprenentatge a llarg termini de l'estudiant (Ramsden, 1992); Avaluació explícita (Elton, 1988)
	Avaluació inapropiada, no coherent amb el material donat a classe (Prosser i Trigwell, 1999; Kember i Kwan, 2000)	Es dona importància a la formació prèvia de la matèria (Ramsden, 1992)
Autonomia	Falta d'autonomia en l'estudi (Ramsden, 1992)	Donar un alt grau de responsabilitat als estudiants en el seu procés d'aprenentatge (Valle et al, 1998)
	Falta de flexibilitat per escollir els cursos, o per combinar estudis amb altres activitats (feina), recursos escassos, pressió dels companys per fer altres activitats (anar bar, fer campanes...). (Prosser et al, 2003)	Canals adequats de participació que ofereix la institució (Ethington, 2000)

Font: Elaboració pròpia

¹⁰ El quadre recull els resultats de diversos estudis. Tot i que s'ha procurat recollir els resultats més consistents en diferents estudis, de ben segur es podrien trobar altres aspectes.

Una interessant aportació sobre les condicions del procés d'ensenyament i aprenentatge és la que parteix de la teoria de Herzberg. Elton (1988, 1996), Masjuan i Troiano (2008), Troiano (2005), Prescott i Simpson (2004) i Villar (2006) són alguns dels exemples que es poden trobar en la literatura actual que han utilitzat les aportacions de Herzberg en el camp de l'educació superior.

Partint de la teoria de les necessitats de Maslow i les aportacions de Herzberg (1966), se sustenta que els individus poden motivar-se en relació amb les tasques que realitzen, i poden sentir-se insatsfets si no s'acompleixen certs criteris en el context en el que es realitza la tasca. Segons Maslow els individus necessiten satisfer les necessitats bàsiques abans de voler satisfer les superiors, fins que les bàsiques no estan complertes no es sent la necessitat de voler-ne d'altres.

Aquests necessitats bàsiques són els factors higiènic o de manteniment¹¹, tenen a veure amb la percepció de la qualitat de les condicions físiques i ambientals, i influeixen en la desmotivació, encara que en si mateixes no produeixen satisfacció. És necessari controlar aquests factors de manteniment per tal de no desmotivar els individus, que no es motiven per la tasca fins que els factors de manteniment no estan controlats, fins que no arriben a un cert llindar de qualitat. Però la seva desaparició no és suficient per aconseguir la motivació, de manera que també és necessari cert interès intrínsec i encoratjament personal.

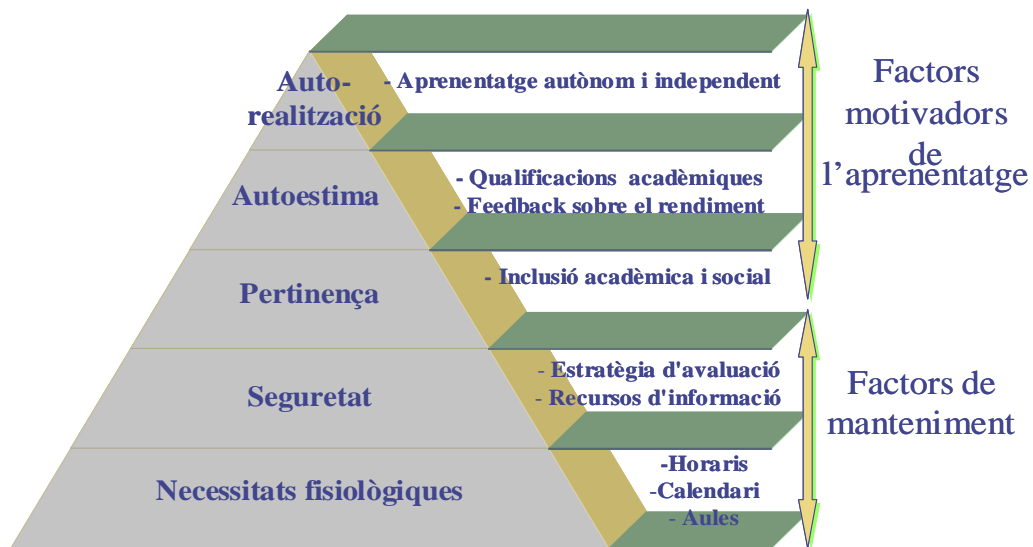
Els factors motivacionals són els que permeten el desenvolupament de la motivació de l'individu i, per tant, el seu progrés. Tot i els beneficis, l'absència dels motivadors també pot comportar insatisfacció. La teoria va ser desenvolupada per Herzberg i traslladada a l'educació per Elton (1988, 1996). Amb la figura 2 es poden veure diferents tipus de factors de manteniment i motivadors de l'aprenentatge.

Com es pot veure en l'esquema, els aspectes de seguretat i necessitats fisiològiques són els factors de manteniment, que necessàriament han de ser positius per tal que els estudiants sentin la necessitat de satisfer les necessitats superiors. Els factors motivadors són la pertinença, l'autoestima i l'autorealització, elements que si són en positiu poden

¹¹ A partir d'aquest moment s'usarà la terminologia « factors de manteniment »

ajudar a augmentar la motivació i l'aprenentatge dels estudiants universitaris. Tot i que la teoria de Herzberg ha estat utilitzada per un nombre reduït d'investigadors, fent una revisió dels estudis realitzats i dels resultats, es pot comprovar que aquest model pot ser de gran utilitat per a l'anàlisi dels aspectes que dificulten o promouen un aprenentatge profund.

Figura 2: Jerarquia de les necessitats dels estudiants



Font: Villar i Font (2007)

En l'àmbit universitari els de manteniment serien la bona organització i funcionament del sistema, com els horaris o la informació, i els motivadors farien referència a la implicació emocional i intel·lectual dels estudiants (Masjuan, 2005).

També són interessants les aportacions de Troiano (2005), atès que introdueix dins dels factors de manteniment la percepció dels estudiants sobre la situació del mercat laboral. En un moment en el que el fet de tenir un títol acadèmic no garanteix tenir una bona entrada al mercat laboral i menys encara en l'àmbit professional que un ha estudiat (sobretot en els estudis de Ciències Socials i Humanitats) els estudiants planifiquen i duen a terme decisions. Una mala percepció de la seva inserció en el mercat laboral (factor de manteniment) pot fer que els estudiants decideixin abandonar la carrera, o bé continuar els seus estudis i acceptar sacrificis en el mercat de treball (acceptar feines o nivells laborals no corresponent als seus estudis).

Per tant, els estudiants no s'interessaran ni es motivaran per aprendre i aprofundir en la matèria si prèviament no saben què es el que han de fer per aprovar (factor de manteniment). De la mateixa manera, a l'hora d'iniciar un canvi és important reduir prèviament els elements que afecten negativament la percepció del context per part dels estudiants. Si no es neutralitzen els elements que "dessatisfan" els estudiants, serà molt costós que valorin els efectes positius de l'ensenyament.

Cal ser conscient que no només cal tenir en compte la complexitat que comporta la gran quantitat de factors de manteniment que es podrien arribar a identificar, sinó que el mateix Elton (1996) reconeix que és molt difícil concloure si un factor és objectivament considerat com de manteniment o motivador. Les notes són la moneda de canvi de la vida universitària, és a dir, el que els professors donen als alumnes com a recompensa quan aprenen el que el professor vol, allò que explicita a l'avaluació (Elton, 1988). Així, per un estudiant les notes poden ser un factor de manteniment (aprovar per treure's una assignatura) o un factor motivador (treure bones notes per pròpia satisfacció).

Si es relaciona aquesta teoria amb els aspectes que s'han desenvolupat fins al moment en relació als elements que afavoreixen els enfocaments profund i superficial de l'aprenentatge, es poden trobar alguns paral·lelismes. Alguns dels elements que s'han mencionat a la taula 3 es poden considerar factors motivadors o de manteniment. En els motivadors es poden ressaltar l'ensenyament estimulador on el professorat mostra compromís personal (Ramsden, 1992), això és quan el professorat defensa l'aprenentatge com a significat mútuament construït, encoratja als estudiants perquè relacionin en major mesura el pensament crític amb el procés de pensament (Pascarella i Terenzini, 2005), l'ensenyament i l'avaluació que posen l'èmfasi en la implicació i l'aprenentatge a llarg termini de l'estudiant (Ramsden, 1992), o l'avaluació explícita (Elton, 1988). En relació als factors de manteniment, es pot fer esment de l'excés de càrrega de feina (Entwistle i Ramsden, 1981; Lizzio et al, 2002; Marton i Säljö, 1997; McLean, 2001; Prosser i Trigwell, 1991), a moltes assignatures en un mateix trimestre (Van den Berg i Hofman, 2005), a moltes hores de classe (Gibbs, 1992), a un mal horari, al nombre d'estudiants per classe (Kember i Kwan, 2000), i a problemes amb l'horari com l'encavalcament d'assignatures o els canvis d'horari d'última hora (Prescott i Simpson, 2005).

Finalment, tenint en compte la tipologia esmentada a l'apartat anterior sobre les motivacions instrumentals i expressives a l'estudi, si s'hi afegeixen les condicions d'estudi es pot desenvolupar una nova tipologia. Aquesta tipologia, taula 5, creada per Merton (1964) i desenvolupada recentment per Masjuan i Troiano (2008) ajuda a formular interessants hipòtesis sobre el perfil dels estudiants universitaris dins de la institució.

Taula 5: Tipologia d'estudiants segons motivacions i condicions d'estudi

CONDICIONS D'ESTUDI	Perfils d'estudiants			
	ADHESIÓ	ACOMODACIÓ	DISSOCACIÓ	INHIBICIÓ
BONES	COMPROMÍS ALT	COMPROMÍS FEBLE	COMPROMÍS SELECTIU	ADEQUAR-SE AL SISTEMA
DOLENTES	REBEL·LIÓ	ABANDÓ	ABANDÓ SELECTIU	DESESPERACIÓ

Font: Masjuan i Troiano (2008)

Els estudiants **adherits** (amb una motivació instrumental i expressiva alta) si es troben amb unes bones condicions d'estudi, desenvolupen un compromís alt amb la institució, però si es troben amb unes condicions d'estudi dolentes tenen altes probabilitats de rebel·lar-se. Els estudiants **acomodats** (amb una motivació instrumental alta i expressiva baixa) si es troben amb unes bones condicions d'estudi, desenvolupen un compromís feble amb la institució, en canvi, si es troben amb unes condicions d'estudi dolentes tenen altes probabilitats de retirar-se, d'abandonar. Per la seva banda, els estudiants amb una baixa motivació instrumental però amb l'expressiva alta, els **dissociats**, si es troben amb unes bones condicions d'estudi, el seu compromís serà selectiu (molt interessats pels aspectes que els motiven més, però prescindint d'altres elements que no els interessin), ara bé, si es troben amb unes condicions d'estudi dolentes el seu abandó serà selectiu (augmentant el retard en els estudis i avaluant la situació en el mercat laboral per decidir si abandonen o no). Finalment, els estudiants que mantenen les dues motivacions baixes, els **inhibits**, si perceben unes bones condicions d'estudi el més probable és que s'adeqüin al sistema, sobrevivint tot seguint les seves regles, en canvi, si a més les condicions d'estudi són dolentes, tendiran a la desesperació.

Tots els elements que queden reflectits en el quadre i també en la teoria de Herzberg incideixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris, i estan íntimament relacionats amb el procés d'ensenyament. En el proper apartat es recullen les variables socials que també hi incideixen.

2.2.5. Actitud davant dels factors de manteniment

S'ha suggerit que un dels factors de manteniment més citats per part dels estudiants i que apareix en la gran majoria d'estudis, és l'excessiva càrrega de feina a dur a terme.

També es poden trobar estudis que s'han centrat en analitzar quines són les estratègies que desenvolupen els estudiants quan perceben que hi ha un desequilibri en el binomi temps - feina per fer, és a dir, quan senten que no tenen prou temps per realitzar totes les tasques que se'ls demanen. Una de les pràctiques més esteses quan els estudiants perceben que no disposen de prou temps, és deixar d'assistir a algunes classes per tal de realitzar les tasques que se'ls demanen en d'altres assignatures.

El primer estudi conclou que quan els estudiants pateixen un descontrol del temps, en termes de Case i Grunstone (2003), es constata que tendeixen a desenvolupar un enfocament superficial o un estratègic. Existeixen estudis dedicats a analitzar exactament quins comportaments duen a terme els estudiants davant d'aquesta percepció de descontrol del temps.

Quan els estudiants perceben un descontrol del temps, és a dir que no tenen el temps suficient per dur a terme totes les tasques que se'ls demanen s'adapten a la percepció de les demandes acadèmiques i prenen un seguit de decisions: o seguir les regles del joc o fer trampes (Norton et al, 2001). La decisió no és excloent, sinó que cada estudiant pot decidir en cada moment de descontrol del temps si segueix les regles del joc o fa trampes, o fins i tot si les combina.

Les regles del joc són les tàctiques que desenvolupen quan hi ha un descontrol del temps i hi ha por a fallar, però també quan els estudiants volen treure bones notes. Alguns exemples són fer esforços per fer allò que porti més bona nota, prioritzar assignatures o temaris, i decisions sobre la inversió de temps per aprendre. Els estudiants veuen que aprendre requereix molt de temps, així que decideixen

desenvolupar un aprenentatge estratègic, sabent només allò que sortirà a l'avaluació (Case i Gunstone, 2003).

Les trampes també són tàctiques però surten del que seria admès per la institució i el professorat. Consisteixen, per exemple, en copiar treballs o problemes, repartir feina entre companys, dir que has estat malalt per lliurar més tard una tasca, etcètera. Desenvolupar aquestes tàctiques és perillós perquè hi ha el risc de caure en un cercle viciós, si els estudiants desenvolupen estratègies per poder dominar el temps no tenen temps per controlar el temps i desenvolupar un aprenentatge més profund.

En el fons la utilització de les tàctiques que entren dins les regles del joc és un aprenentatge més que desenvolupen els estudiants durant la seva estada a la universitat, els estudiants van sent conscients del currículum ocult i de les demandes de la institució. Així, es comprova que els estudiants dels últims cursos utilitzen més aquestes tàctiques que els de primer. El problema és que dur a terme aquestes tàctiques no augmenta molt les notes, però ajuda a poder dur a terme tota la feina que se'ls demana (Norton et al, 2001).

Una altra investigació realitzada sobre els problemes del control del temps fou duta a terme a estudis d'enginyeria. Mostra com davant de la percepció de càrrega de feina excessiva, els estudiants "estan en fase" o "cauen de fase", en el sentit que a enginyeria els coneixements adquirits són acumulatius, de manera que si no s'entén un tema concret del programa no és possible entendre el següent. Quan l'assignatura avança sense que l'estudiant hagi entès el tema previ es diu que "cau de fase" (Scheja, 2006). Així, l'expressió "estar en fase" descriu el camí ideal d'aproximar-se correctament a les demandes del curs d'una enginyeria perquè l'estudiant pot seguir la programació del curs al dia.

Enginyeria seria el cas paradigmàtic de la dificultat de controlar el temps o "estar en fase" ja que els passos del professorat van molt ràpid, hi ha molta matèria i és molt difícil seguir, entendre i integrar tots els temes del curs a temps. La rapidesa amb què es dona el material a classe també dificulta que els estudiants puguin practicar allò que els ensenyen i per tant, manifesten dificultats per entendre-ho. A més, senten molta pressió per assistir a totes les classes i tutories perquè sinó tenen la sensació de perdre's

material important. Els estudiants que “cauen de fase” senten ansietat, i desenvolupen un enfocament superficial d’aprenentatge.

2.2.6. Compaginació entre estudis i treball remunerat

Cal explicitar que aquest aspecte de la vida dels estudiants universitaris es considera com una de les múltiples tipologies de relació de l’individu amb la institució, per això s’ha vist adequat incloure’l en l’apartat sobre la influència de l’organització en l’aprenentatge dels estudiants universitaris.

A l’actual universitat de masses caracteritzada per l’entrada de diferents perfils socials d’estudiants, un dels aspectes emergents que requereix ser analitzat dins la complexitat de variables que influeixen en l’aprenentatge, és la combinació entre estudis i treball remunerat.

Arreu es detecta un augment de la quantitat d’estudiants que combinen estudis i feina, un augment de les hores de dedicació a la feina remunerada, sobretot dels que dediquen més de 15 hores a la setmana, i una diversificació dels tipus de feina que realitzen. També es produeixen canvis en relació a les raons per treballar, avui en dia apareixen bàsicament tres motius: per necessitat, per tenir més diners, i per independitzar-se econòmicament (Ariño et al, 2006). La justificació per la necessitat de finançar-se no és un aspecte aclarit en els estudis, sembla que més que una necessitat real per subsistir és la necessitat de tenir uns diners propis per a finançar bàsicament l’oci i mantenir l’estil de vida que comparteixen amb els amics (Broadbridge i Swanson, 2005).

La decisió de considerar el volum d’estudiants que decideixen fer aquesta combinació, la quantitat d’hores que hi destinen, i les raons per fer-ho ha estat tardana en el nostre context Europeu. Els estudis nord-americans que des dels anys setanta pretenien analitzar les raons d’abandonament dels estudiants ja van introduir aquest aspecte com un element a considerar. Avui en dia també s’analitza de manera independent.

Un estudi comparatiu d’estudiants en tres regions europees (Masjuan et al, 2003) mostra com els estudiants catalans són els que treballen més i hi dediquen més hores. Distingeixen entre els que treballen fent feines complementàries, els quals dediquen 6

hores de mitjana a la setmana a treballar, els que dediquen mitja jornada, 13.5 hores, i els que es dediquen a treballar més de mitja jornada, 31 hores setmanals.

Les últimes dades a Catalunya sobre la compaginació d'estudis i feina continua sent la opció majoritària per part dels estudiants. De les promocions que van començar a les universitats catalanes el 2004, el 40.74 % dels estudiants només estudia, el 37.2% treballen a temps parcial (22.7% la feina està relacionada amb els estudis i el 14.5% no ho està) i el 21.3% ho fan a temps complet (el 15% relacionada amb els estudis i el 6.3% no relacionada)¹². L'augment d'aquest nou perfil d'estudiants genera dificultats a la universitat ja que ha estat tradicionalment ideada per estudiants que no treballen.

Actualment el nostre mercat laboral és força precari, amb índex d'atur cada vegada més alts i on domina la subocupació, "incapacitat del teixit productiu per absorbir les qualificacions disponibles en el mercat laboral" (Sala et al, 2007: 21). Davant d'aquesta situació desfavorable, els estudiants decideixen provar de combinar els estudis amb el treball remunerat per tal de tenir algun tipus d'experiència laboral abans de finalitzar els seus estudis, amb l'objectiu que els ajudi a inserir-se en la futura professió.

En general, els efectes de combinar estudis i feina no estan clars. Els primers estudis que es realitzaren als anys setanta i vuitanta a Nord Amèrica, com per exemple els d'Astin o Tinto, conclouen que el fet de treballar a fora provoca que els estudiants destinin menys esforç i menys temps a l'estudi, però altres estudis conclouen que no existeix aquest efecte negatiu i encara d'altres sostenen que l'efecte és positiu. Progressivament, els estudis que s'han anat realitzant més tard han anat extraient conclusions contradictòries a aquesta i manifesten que el fet de treballar pot arribar a no tenir efectes o que fins i tot pot tenir efectes positius en l'aprenentatge dels estudiants universitaris (Pascarella i Terenzini, 2005). Per tant, la revisió sobre aquest tema mostra que els resultats dels estudis realitzats en relació a la influència del fet de treballar són divergents (Riggert et al, 2006).

En el seu exhaustiu estudi sobre aquest fenomen Curtis i Shani (2002) preguntaren directament als estudiants si consideraven que el fet de treballar tenia efectes en els seus

¹² Dades AQU 2008, es poden consultar a <http://www.aqu.cat/activitats/estudis/index.html>

estudis. Els resultats foren els següents: el 34% considerava que treballar li comportava un efecte negatiu, el 35% deia que no l'afectava i el 30% manifestava que l'ajudava al treball acadèmic. Aquesta distribució en terços entre les tres consideracions suggereix que els efectes són diversos segons els tipus d'estudiants i les feines i estudis que realitzen.

Repasant els diversos estudis que han tractat últimament aquesta temàtica es comprova que les conclusions són disperses, en els estudis apareixen diversos efectes negatius i positius de treballar.

Efectes negatius:

- Redueix les probabilitats de contactes amb la institució i el grup d'iguals de la universitat (McInnis, 2002; Tinto, 1997).
- Redueix l'assistència a classe (Ariño et al 2006).
- El cansament, la falta de temps per estudiar i l'estrès, els quals impacten tant dins com fora de classe en l'habilitat d'aprendre (Curtis i Shani, 2002).
- Els estudiants a temps complert que treballen han de lluitar amb la poca comprensió dels acadèmics i d'alguns caps i han de manejar la situació el millor que poden (Kember, 1999).
- Augmenta el risc d'abandonament (Prescott i Simpson, 2004).
- Alguns redueixen el ritme de seguiment dels estudis i no poden treure notes altes perquè no s'hi poden dedicar moltes hores (Broadbridge i Swanson, 2005).

Efectes positius:

- Aconseguir experiència professional, augment de la confiança, adquisició de competències i realçament de les habilitats socials (Curtis i Shani, 2002).
- Augmenta l'habilitat del tracte amb la gent i les competències, sobretot les de comunicació. Tot plegat ajuda a comprendre com funciona un negoci i la situació financera pròpia, construeix confiança, permet relacionar el que s'aprèn a classe amb el treball i ajuda a organitzar més efectivament el temps.
- Els estudiants veuen la utilitat d'allò que aprenen, sobretot quan la feina està relacionada amb els estudis (Elias i Masjuan, 2006).

- Adquireixen competències organitzatives i hàbits de treball que beneficien l'estudi i usen el temps que els queda per estudiar d'una manera més eficient (Pascarella i Tenenzini, 2005).
- Augment de les competències interpersonals i pràctiques (Kuh, 1995).

Els resultats de les diferents recerques coincideixen en què els efectes de combinar treballar i estudiar durant el curs són diferents depenent del tipus de tasques que es realitzin i la quantitat d'hores que s'hi dediquin. En relació a les tasques, els beneficis del fet de treballar són majors si la feina té relació amb els estudis que s'estan cursant. Pel que fa al volum d'hores també és compartit que el llindar de risc es troba a les 15 hores setmanals de dedicació al treball remunerat. Si els estudiants dediquen més d'aquest temps a la feina no poden dedicar temps suficient als estudis i per tant, tenen un alt risc de no poder dur a terme les tasques que es requereixen per aprovar el curs, no poden assistir a classe i, per tant, tenen una alta probabilitat d'abandonar.

Els efectes de treballar moltes hores fora de la universitat poden ser suavitzats si els estudiants procuren no disminuir l'assistència a classe i si estan concentrats l'estona que dediquen als estudis (Curtis i Shani, 2002).

A més, com les raons per treballar no acostumen a ser per necessitat els diners per mantenir-se, els estudiants intenten controlar la combinació entre estudis i feina i treballen més o menys hores depenent de si veuen que és possible la combinació, per tant, és una decisió que acostuma a ser planificada. La participació en l'educació també depèn de les estratègies econòmiques i de les percepcions que tenen els estudiants sobre la inserció o posició futura en la seva professió (Biggart i Furlong, 1996; Troiano, 2005). Així, si el fet de treballar arriba a portar a l'abandó, aquest només és un més dels elements en la constel·lació de variables que afecten els estudiants (Riggert et al, 2006).

2.2.7. Paper de les disciplines

La disciplina juga un paper molt important en l'Educació Superior. Des de diversos àmbits s'ha posat de manifest que cada una de les disciplines manté unes concepcions diferents sobre el coneixement, l'aprenentatge i les formes de relacionar-se entre els seus membres.

Per posar un exemple, en un article (Troiano et al, 2006) es mostra com l'efecte de la titulació sobre les variables que formen part de la vessant normativa i les que formen part de la vessant operativa, es detecta una influència de la titulació i de l'àrea sobre la forma d'avaluació emprada, i també de l'àrea sobre la metodologia adoptada.

Les anàlisis d'aquestes titulacions es posicionen segons tres eixos relacionats amb el tipus de docència i avaluació més freqüents en cada una d'elles: més centrat en els continguts, més centrat en els estudiants, i més centrat en la professionalització. Pel que fa a cada una de les titulacions analitzades se'n pot extreure que no hi ha molta diferència entre elles en relació al grau d'orientació als continguts. Es constata que es poden trobar paral·lelismes entre els resultats en relació a aquest aspecte i la classificació de les titulacions segons la classificació de Becher i Trowler (2001). Pel que fa a l'orientació als estudiants, encara hi ha menys variació entre les titulacions, tanmateix es detecta una certa homogeneïtat entre àrees (excepte en ciències). Si s'ordenen de més orientades als estudiants a menys trobem humanitats, ciències socials i finalment, enginyeria. Pel que fa a l'orientació a la professionalització, la ordenació té molt a veure amb el fet que la introducció dels European Credit Transfer System (ECTS) en aquesta universitat se centrà en la redefinició dels plans d'estudi amb una orientació clara a la professió (Troiano i Elias, 2006).

L'anàlisi mostra com hi ha una coherència en la concreció en les metodologies docents i l'avaluació de les concepcions assumides i com el professorat preocupat pels estudiants també es preocupa pel desenvolupament de les seves competències. Com altres estudis ja han mostrat, les relacions esperades no es donen de forma clara, per tant, hi ha una certa disjunció entre creences i pràctiques.

Les disciplines es poden separar segons quatre grans tipus seguint les aportacions de Becher i Trowler (2001), així es poden classificar gràcies a la utilització de dues dicotomies: *Hard-soft* i *pure-applied*.

Aquesta classificació disciplinària ajuda a entendre altres aspectes analitzats, per exemple, en relació al coneixement i el tipus d'ensenyament que es duu a terme. A partir de les aportacions de Becher (Lindblom-Ylänne et al, 2006):

- El coneixement de les disciplines *pure hard* pot ser descrit com acumulatiu per naturalesa. El contingut que s'ensenyava és lineal i bàsic (incomplex), els mètodes instruccionals són majoritàriament classes magistrals i seminaris basats en problemes. El focus en l'aprenentatge de l'estudiant està basat en la retenció i en l'habilitat de resoldre problemes estructurats.
- El coneixement de les disciplines *pure soft* és holístic i qualitatiu per naturalesa. Els mètodes d'ensenyament inclouen més explicacions cara a cara, tutories, debats i discussions, creativitat en l'ensenyament i cerquen el desenvolupament fluït de l'aprenentatge dels estudiants.
- El coneixement de les disciplines *applied hard* és lineal en seqüències i basat en l'aprenentatge de fets. Els mètodes d'ensenyament se centren en simulacions i en estudis de cas relacionats amb situacions professionals. Com en les *pure hard* els estudiants esperen aprendre fets, però en les *applied hard* estan més centrats en les competències pràctiques i les habilitats per aplicar les idees teòriques als contextos professionals.
- El coneixement de les disciplines *applied soft* s'acumula en un procés reiteratiu. Els mètodes d'ensenyament són pròxims a les disciplines *pure soft*, l'èmfasi es troba en el creixement personal i l'amplitud intel·lectual.

Per tant, el professorat que ensenya en les disciplines *hard* més probablement aplica un enfocament centrat en el contingut (ensenyament transmissiu) i el professorat de les disciplines *soft* tendeix a desenvolupar un enfocament més centrat en l'estudiant (ensenyament facilitador). S'ha de tenir en compte que la disciplina estableix un límit entre el que és possible i el que no. Es pot constatar que dins de àrees diverses com ciències i lletres, existeix certa homogeneïtat en les formes d'avaluació i la traducció de les competències transversals en metodologies actives. En aquesta definició encaixen les aportacions de Carabaña (1993) en relació a la distinció entre la universitat científica, adequada al progrés de la ciència i la investigació, i la universitat pedagògica centrada en les capacitats i demandes dels estudiants. L'autor introdueix un tercer tipus d'universitat, la professional que atén a les demandes socials i del mercat de treball. Les aportacions de Carabaña tenen la virtut de recollir les aportacions en relació a la professionalització dels estudis i el tipus de pedagogia que es desenvolupa a la universitat.

Tanmateix la importància de les disciplines en l'anàlisi de l'educació superior encara va més enllà perquè poden ser analitzades com a comunitats epistemològiques i socials i alhora creen i formen part d'una cultura compartida. Així el professorat en educació superior usa mètodes d'ensenyament que reflecteixen les assumpcions epistemològiques de les seves disciplines. El professorat de diverses disciplines té implícit un procés diferent de socialització com a resultat de les concepcions de l'ensenyament que han anat adquirint (Norton i Richardson, 2005).

En relació a les enfocaments d'aprenentatge que desenvolupen els estudiants, la disciplina també hi té alguna cosa a dir. Així en les de ciències socials *soft* com humanitats el patró és més de significat (enfocament profund) i a economia o dret més de reproducció (enfocament superficial). Alguns autors han hipotetitzat que són els propis estudiants els que trien aquella disciplina que s'adequa més a la seves característiques personals i actitudinals, i en concret a la seva manera d'estudiar (Vermunt, 2005; Villar, 2005). També s'han detectat relacions amb el desenvolupament de les competències per part del professorat, el professorat més orientat als estudiants és el que pretén desenvolupar un número major de competències (Troiano et al, 2006).

Un interessant estudi realitzat a estudiants de diferents regions europees de França, Espanya i Alemanya (Hadji et al, 2005) aporta resultats interessants en relació a la influència de les diferents disciplines en els estudiants, constant en les tres regions. Els resultats mostren que segons la disciplina acadèmica és més probable que estudiants mantinguin un tipus de motivació més instrumental o expressiva enfront als estudis. Així, els estudiants d'economia, dret i enginyeria es decanten per motivacions instrumentals, mentre que els d'humanitats, ciències, ciències socials i salut ho fan per les motivacions expressives.

Les diferents disciplines també tenen influència en com s'implementen les polítiques. Per exemple, Troiano et al (pendent de publicació), en el seu article mostren com hi ha diferents orientacions al canvi segons les titulacions.

2.2.8. Cultures institucionals

Com s'acaba de mencionar, les disciplines són un dels elements que condicionen les característiques de les cultures que es creen a les universitats. Però aquestes diferents

cultures acadèmiques poden variar segons la universitat, la facultat, etcètera, i és que són molts els elements que interactuen per acabar definint-les.

No és trivial tenir en compte aquests aspectes de les institucions, i fins i tot els diferents nivells dins d'aquesta, ja que desenvolupen maneres específiques de concebre l'ensenyament. Aquestes acaben impactant en la manera com els estudiants ho perceben i per tant es va cristal·litzant en els seus enfocaments a l'aprenentatge. Cada institució d'educació superior acaba transmetent a tots els seus membres una certa cultura, una manera de funcionar.

La cultura acadèmica conviu amb la cultura estudiantil. Els estudiants també creen valors compartits col·lectivament, expectatives i estils de vida que es poden englobar sota el terme cultura estudiantil (o identitats estudiantils), que alhora afecten la institució i diversos elements educatius. Paral·lelament, la institució, amb les seves pràctiques, pot ser que afavoreixi el desenvolupament de la mencionada cultura estudiantil i que defineixi el caire que aquesta prengui finalment.

La cultura (Strassberg, 2006) inclou costums i tradicions, successos històrics, comprensions, hàbits, normes, expectatives, significats i assumpcions compartides. Les manifestacions són mesurades per símbols (històries i rituals), actituds (accions i paraules), normes i visions de la cultura.

- a) creences: expressades en símbols, significats, i mites relacionats amb el lloc i el moment que es donen a la societat o en comunitats acadèmiques definides com a educacions formals apropiades.
- b) Experiències individuals o en grup: emocions
- c) Patrons de comportament dissenyats, reconstruïts, reforçats i transmesos per creences, símbols i mites.
- d) Normes: guies definides i sancionades per la societat en relació a l'educació.

En l'àmbit universitari també s'ha desenvolupat una definició de cultura, entesa com els patrons col·lectius i la influència mútua de normes, valors, pràctiques, creences i assumpcions que guien les accions dels individus i dels grups i que proporcionen un marc de referència en el qual s'interpreta el significat dels esdeveniments i de les accions dins i fora del campus (Kuh i Love, 2000).

El grau de congruència entre la cultura de l'acadèmia i la cultura i les identitats estudiantils explica fins a quin punt hi ha bona convivència entre les dues, així com els beneficis recíprocs que es poden produir. En l'apartat següent referit als mediadors socials es desenvolupen els aspectes referits a la cultura estudiantil.

2.2.9. Paper de la institució

En aquest apartat sobre la mediació organitzativa no hi podia faltar el fet que la institució universitària té un paper clau en promoure situacions que ajudin a la interrelació entre tots els membres de l'organització com accions per promoure una relació instrumental amb la institució, els treballs en grup, contactes amb el professorat, les accions per promoure relacions de caire expressiu, activitats perquè els estudiants se sentint identificats amb la universitat, etcètera.

La **institució** pot jugar un paper important en la promoció i el manteniment dels contactes formals i informals entre els diversos membres de la comunitat. El fet de participar en la vida cultural, social i política pot ajudar a desenvolupar-se positivament a nivell acadèmic (Smith i Bath, 2006).

De les diferents recerques se'n deriva que és important incentivar que els estudiants assisteixin a classe atès que amb l'assistència a classe s'hi relacionen gran quantitat de beneficis. La classe i les seves relacions impliquen un augment d'integració de l'estudiant i per tant, un augment de la persistència. Per a molts estudiants la classe és l'única oportunitat per sentir-se integrats a la col·lectivitat.

Els diversos estudis recomanen que es necessària una atmosfera que ajudi els estudiants a participar. En aquest sentit les institucions tenen un paper important a l'hora de decidir les activitats que es fan, per exemple si s'engeguen reformes que promoguin el treball en grup o l'aprenentatge cooperatiu (Tinto, 1997). Els autors consideren que els seminaris, projectes en grup, discussions a classe i auto avaluacions contribueixen no només a augmentar el nivell de participació en l'aprenentatge sinó en el desenvolupament dels grups d'iguals que ajuden els estudiants a sospesar els esforços per assistir a la universitat. L'esforç per la implicació social i extracurricular també té

impactes en allò que s'aprèn al *college*, sobretot en la relació amb els iguals, tant a dins com a fora de classe.

Una altra manera d'analitzar la importància de les relacions socials que es produeixen a la universitat és usant el constructe de **capital social**. Es defineix com “el conjunt d'informacions, serveis, béns, efectes i tot tipus de recursos en general als que té accés un individu o un col·lectiu com a conseqüència de la seva pertinença a determinades xarxes socials” (Villar, 2005: 15).

La visió funcional del capital social, compartida per Coleman, se centra en considerar-lo com un recurs que pot ésser utilitzat pels actors per aconseguir els seus interessos. (Croll, 2004). Aquesta visió funcional i individual del capital social considera dos aspectes: el capital de suport que es produeix amb l'ajuda mútua, i el capital institucional creat a partir dels avantatges que obté un individu al pertànyer a una institució reconeguda.

La idea central del capital social considera que les relacions socials i les xarxes personals que es creen són un recurs que pot ser usats per generar resultats que es valoren. En aquest sentit el capital social està relacionat amb altres capitals com l'econòmic o l'humà en relació a la capacitat de productivitat. El capital social apareix quan es du a terme una acció que implica una inversió.

Molts autors han proposat usar el concepte capital social com un aspecte profundament lligat als altres, cosa que porta a la paradoxa de què tot acaba sent capital social, portant així, el terme a un terreny no analític. Per Bourdieu el capital social està totalment relacionat amb els altres, en canvi per a Coleman i Putnam és independent i és democràtic perquè és possible per a tothom.

El concepte per a Bourdieu significa estar ben connectat: algunes relacions són més valorades que altres i el valor de les xarxes depèn no només de la seva extensió sinó que també de diverses formes de capital que tenen els que componen la xarxa. Segons Bourdieu el capital social està incrustat a nivell teòric amb els altres capitals (Croll, 2004).

Tant el paper de la institució com el constructe de capital social tenen efectes en la relació entre els diferents membres de la institució i per tant, en la sensació d'aquests de pertànyer a la institució i consegüentment, també en la creació de la seva identitat. Tot el que fa referència a aquest aspecte més intern de l'individu s'aborda en el següent apartat, titulat la mediació social.

Un dels aspectes importants a partir de la reforma del Procés de Bolonya que ha comportat canvis importants que es comentaran en el desenvolupament d'aquesta investigació són els treballs en grup cada vegada més promoguts per tots els estudis de la majoria de les titulacions.

2.2.10. Treball en grup

Es considera que el treball en grup és realment beneficiós quan aporta aprenentatge cooperatiu, amb el qual els alumnes treballen conjuntament de manera coordinada per resoldre tasques acadèmiques i aprofundir en l'aprenentatge. Els autors de referència són els germans David i Roger Jonhson, ambdós psicòlegs socials que han definit el treball cooperatiu com aquella situació d'aprenentatge en la qual els objectius dels participants estan estretament vinculats, de tal manera que cadascun d'ells només pot assolir els propis objectius si i només si els demés aconsegueixen assolir els seus (Rué i Darder, 1991).

Els treballs en grup són la via més efectiva per fomentar les interaccions entre companys de classe. Així, el fet que la docència incentivi el treball en grup comporta efectes positius en l'aprenentatge dels estudiants. Les interaccions entre iguals en grups informals o fora de classe estan associades amb resultats acadèmics i socials que contribueixen a l'aprenentatge, de manera que ha quedat demostrat que l'activitat entre iguals té efectes en l'èxit acadèmic, desenvolupament afectiu i resultats socials. No està tant clar quines són les dinàmiques i quins els processos que influeixen i estan relacionats amb l'aprenentatge (Wilkinson et al, 2000).

Existeix un destacable volum de literatura americana que es refereix a les comunitats d'aprenentatge que manté analogies amb la nostra concepció dels treballs en grup. Es considera que el col·lectiu d'aprenents en un context d'aprenentatge emfatitza la relació social i la identitat sota l'acció individual (Smith i Bath, 2006). Així, aquesta forma

d'organitzar la classe demana als estudiants treballar conjuntament en forma de grups cooperatius i esdevenir actius i responsables de l'aprenentatge de tots els membres del grup (Tinto, 2000). Un recent treball de Tinto (1997) examina les classes com a comunitats d'aprenentatge per mostrar com els grups d'iguals poden millorar els resultats de la institució. Suggereix que la implicació amb els iguals en les comunitats d'aprenentatge porta a una major integració acadèmica i social dels estudiants i a majors nivells d'esforç per l'aprenentatge (Ethington, 2000).

Tinto (1998) investiga programes de diferents institucions que procuren que els estudiants treballin en grup o facin cursos conjuntament i conclou que els estudiants treuen millors notes, persisteixen més en la institució, i aprenen millor si treballen en grup. Els estudiants que fan treballs en grup comparteixen moltes hores fora de classe per tal de realitzar tasques relacionades amb el curs o simplement per estar junts, de manera que aprenen i fan amics al mateix temps.

Tot i els múltiples beneficis que s'han anat mencionant també es poden trobar alguns matisos, perquè també s'han trobat estudiants que no aprenen si ho fan conjuntament amb d'altres. Depenent del grup, els beneficis poden ser individuals si es prima l'objectiu de treure unes bones notes, es reparteix la feina i hi ha rols de lideratge. En canvi quan l'objectiu és treure resultats d'aprenentatge grupal, el treball en grup és molt més col·laboratiu i es poden treure importants beneficis personals i socials. Així, aconseguir una bona situació personal, social i acadèmica ajuda a treure més bons resultats, en canvi si l'objectiu és treure bones notes es relaciona amb comportaments maladaptatius en els grups de treball (Volet i Mansfield, 2006).

Els treballs de Kember (2000) també mostren diferents comportaments dels estudiants respecte al treball en grup, ell considera que es poden classificar en dos grans grups. Els *avoiders* serien aquells que intenten fer el mínim treball possible i que s'aprofiten del treball dels altres i els *engagers* els que utilitzen el treball en grup per tenir més bones notes i aprendre conjuntament el material del curs. Com ja s'ha desenvolupat en l'apartat sobre la mediació organitzativa el fet que els estudiants decideixin acostar-se més al perfil d'*avoiders* o *engagers* pot dependre de les demandes del curs, de l'enfocament d'ensenyament del professorat i de quin enfocament d'aprenentatge

adoptin els estudiants. En el mateix sentit s'usa el terme *free rider*, per referir-se als individus que s'aprofiten dels beneficis d'altres sense aportar res a la comunitat.

2.2.11. Reconceptualització i posicionament

Amb el mateix criteri d'aquest apartat en l'apartat anterior s'elabora una reconceptualització dels termes per aclarir-los i per tal d'acostar-los a la terminologia sociològica i al model d'anàlisi que es basa en la teoria de l'acció racional i la teoria del comportament planificat.

- S'obvia el terme enfocaments perquè no té un significat unívoc.
- Les concepcions d'ensenyament serien les creences sobre d'ensenyament.
- Les estratègies d'ensenyament són les accions d'aprenentatge.
- El context seria la percepció del control sobre les oportunitats (PCO).
- Les motivacions a l'estudi serien els desigs.

Els aspectes bàsics que es prenen en consideració de la revisió sobre la literatura existent respecte els temes que s'acaben de tractar i que són els aspectes més notoris, són els següents:

Sobre l'ensenyament del professorat

22. El professorat manté diferents creences sobre l'ensenyament, bàsicament es poden distingir entre la transmissiva i la facilitadora.
23. El professorat pot desenvolupar diferents accions d'ensenyament, bàsicament es poden distingir la centrada en el contingut i la centrada en l'estudiant.
24. Ambdós tipus d'accions no són incompatibles, el professorat pot desenvolupar accions centrades en el contingut per a una tasca concreta i centrada en l'estudiant en una altra.
25. Normalment el professorat amb una creença facilitadora desenvolupa accions centrades en l'estudiant i els que tenen una creença transmissiva desenvolupen accions centrades en el contingut.
26. La creença és la part més estable, independent del context, i les accions la part més influïdes per la PCO. A llarg termini les creences també poden anar variant.
27. Una determinada PCO pot fer variar l'acció del professorat, desenvolupant unes accions no congruents amb la seva creença. Si el professorat té una creença facilitadora però una mala PCO pot desenvolupar accions centrades en el

- contingut. A la inversa, si el professorat té una creença transmissiva però una mala PCO pot desenvolupar accions centrades en l'estudiant, tot i que aquesta segona opció és menys probable.
28. Les creences d'ensenyament estan influïdes pel bagatge del professorat, les experiències prèvies influeixen molt en la creença actual i per tant, en les accions d'ensenyament.
 29. L'ensenyament facilitador incentiva en l'estudiant creences constructives sobre l'aprenentatge i per tant, accions de caire profund.
 30. L'ensenyament transmissor incentiva creences reproductives sobre l'aprenentatge i per tant, accions de caire superficial.
 31. No hi ha una correspondència directa entre les accions que du a terme el professorat amb les accions que desenvolupa l'estudiant. És a dir, tot i que un professor dugui a terme accions centrades en l'estudiant, pot ser que l'alumne desenvolupi accions de caire superficial, i a la inversa, que un professor dugui a terme accions centrades en el contingut, i que l'estudiant desenvolupi accions de caire profund, encara que aquesta segona opció és menys probable.
 32. L'avaluació és un element cabdal per entendre les accions que desenvolupen els estudiants.
 33. Tot i introduir molts canvis en les assignatures, sinó es produeixen canvis congruents en l'avaluació, és molt possible que no tinguin efectes en les accions dels estudiants.
 34. L'avaluació ha de ser explícita i les recompenses han de ser clares per tal que els estudiants no sentin angoixa i puguin centrar-se en aprendre.

Sobre la innovació

35. Els estudiants prefereixen que els canvis que s'apliquin siguin congruents amb els seus hàbits d'estudi, sinó és possible que disminueixi l'impacte de les mesures docents.
36. Els canvis docents que procuren un ensenyament més centrat en l'estudiant acostumen a comportar una millora en les accions profundes d'aprenentatge.
37. Les mateixes innovacions no tenen el mateix efecte en tot tipus d'estudiants, per alguns pot no produir-se cap efecte o que aquest sigui negatiu.

38. Les innovacions introduïdes de manera gradual, tenint en compte els coneixements i les experiències prèvies dels estudiants, provoquen efectes sobre les accions d'aprenentatge dels estudiants.
39. La implicació de tots els actors, també d'estudiants i professorat, és fonamental perquè es puguin dur a terme les innovacions amb èxit.

Sobre les capacitats dels estudiants

40. Les capacitats dels estudiants influeixen en la seva percepció de les exigències de les tasques que se'ls demanen.
41. El desajust entre la percepció de les pròpies capacitats i les capacitats reals pot venir donat per experiències anteriors o per trets de personalitat.

Sobre les condicions d'estudi

42. Hi ha elements del context d'ensenyament més enllà de l'ensenyament del professorat que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris.
43. Hi ha elements d'aquest context que incentiven que l'estudiant desenvolupi una creença constructiva de l'aprenentatge i per tant, són accions profundes, mentre que n'hi ha que incentiven unes creences reproductives i per tant, són accions de caire superficial.
44. Els cinc elements bàsics per valorar si hi ha un bon context d'ensenyament són: càrrega de treball segons el temps per realitzar-lo, procediments adequats d'ensenyament, objectius clars, avaluació apropiada i autonomia de l'estudiant.
45. Considerant les motivacions d'estudi i la percepció del control sobre les oportunitats es pot construir una tipologia hipotètica d'estudiants. Així, tenint en compte la seva motivació, instrumental o expressiva, i les condicions d'estudi, bones o dolentes, es pot construir una tipologia amb els següents tipus: compromís alt, compromís feble, rebel·lió, abandó, compromís selectiu, abandó selectiu, adequar-se al sistema, i desesperació.
46. Els principals factors de manteniment són la seguretat en relació a l'avaluació i les condicions materials com l'organització horària i l'excessiva càrrega de feina en funció del temps disponible.
47. Es pot separar entre els factors de manteniment (necessari que arribin a un cert llindar de qualitat) i els factors motivadors de l'aprenentatge.

48. Quan els factors de manteniment no estan neutralitzats, els estudiants no poden dedicar-se a aprendre i a gaudir de l'estudi.
49. La neutralització dels factors de manteniment no és suficient per aconseguir que l'estudiant es motivi pels estudis, també és necessari una certa motivació prèvia i la presència d'alguns motivadors tals com l'encoratjament del professorat i el reconeixement de la feina feta.

Actituds davant dels factors de manteniment

50. Davant de la percepció negativa dels factors de manteniment els estudiants poden desenvolupar dues estratègies: o bé seguir les regles del joc, o fer trampes.

Compaginació entre estudis i treball remunerat

51. Els estudiants decideixen combinar estudis i treball remunerat segons la seva percepció d'inserció professional futura i la seva necessitat econòmica (sigui per mantenir-se o per tenir diners extra que els donin independència en relació als pares).
52. Els estudiants planifiquen la combinació entre estudis i feina i treballen més o menys hores depenent de si veuen que és possible dur a terme les dues obligacions.
53. Els efectes del fet que els estudiants compaginin estudis i feina no són clars, es poden trobar efectes negatius i efectes positius.
54. Els efectes de treballar moltes hores fora de la universitat poden ser suavitzats si els estudiants procuren no disminuir l'assistència a classe i si estan concentrats l'estona que es dediquen als estudis.

Paper de les disciplines

55. Les disciplines es poden separar en quatre grans tipus a partir de les dicotomies *hard-soft* i *pure-applied*.
56. Cada un dels tipus tradicionalment comporta un determinat coneixement i forma d'ensenyament. En general, per tant, el professorat que ensenya en les disciplines *hard* més probablement aplica accions centrades en el contingut (creença transmissiva) i el professorat de les disciplines *soft* tendeix a desenvolupar accions centrades en l'estudiant (creença facilitadora).

57. Els estudiants acostumen a triar les titulacions (disciplines) més adequades a les seves característiques personals i actitudinals i a la seva manera d'estudiar.

Cultures institucionals

58. Així el professorat en educació superior usa mètodes d'ensenyament que reflecteixen les assumpcions epistemològiques de les seves disciplines. El professorat de diferents disciplines té implícit un procés diferent de socialització com a resultat de les creences que han anat adquirint.
59. Els estudiants creen valors compartits col·lectivament, expectatives i estils de vida que es poden englobar sota el terme "identitats estudiantils", que alhora afecten la institució i diversos elements educatius.
60. El grau de congruència entre la identitat acadèmica i les identitats estudiantils explica fins a quin punt hi ha bona convivència entre les dues i els beneficis recíprocs que es poden produir.

Paper de la institució

61. La institució universitària té un paper clau en promoure situacions que ajudin a la interrelació entre tots els membres de l'organització (accions per promoure una relació instrumental i de caire expressiu).
62. La institució pot jugar un paper important en la promoció i el manteniment dels contactes formals i informals entre els diversos membres de la comunitat. El fet de participar pot ajudar a desenvolupar-se positivament a nivell acadèmic.
63. La classe i les seves relacions impliquen un augment d'integració de l'estudiant i per tant, un augment de la persistència.
64. L'esforç per la implicació social i extracurricular també té impactes en allò que s'aprèn al *college*, sobretot la relació amb els iguals, tant dins com fora de classe. El capital social és un recurs que pot ésser utilitzat pels actors per aconseguir els seus interessos, des d'una visió funcional i individual.

Treball en grup

65. Els treballs en grup són la via més efectiva per fomentar les interaccions entre companys de classe.

66. Depenent del grup, els beneficis poden ser només individuals, quan es prima l'objectiu de treure unes bones notes, es reparteix la feina i hi ha rols de lideratge.
67. Els treballs en grup demanen als estudiants treballar conjuntament en forma de grups cooperatius i esdevenir actius i responsables de l'aprenentatge de tots els membres del grup.
68. Els estudiants que treballen en grup treuen millors notes, aprenen més i persisteixen més en la institució.
69. Els estudiants que fan treballs en grup comparteixen moltes hores fora de classe, aprenen i fan amics al mateix temps.
70. En els treballs en grup es poden distingir entre estudiants *avoiders* –*free riders*– (intenten fer el mínim treball possible i s'aprofiten del treball dels altres) i *engagers* (utilitzen el treball en grup per tenir més bones notes i aprendre conjuntament el material del curs).

2.3. Mediació social

En aquest apartat es tracten els aspectes de caire social que tenen influència en l'aprenentatge dels estudiants universitaris. S'inclouen aspectes com el procés de socialització que viuen els estudiants durant la seva estada a la universitat i que comporta la creació de la seva identitat i el seu estil de vida com a estudiant i, per tant, de la cultura estudiantil. Es mostra com els estudiants experimenten importants canvis, de natura alhora psicològica i sociològica, en diversos sentits a partir de la seva estada a la universitat.

Cal esmentar que els aspectes de la mediació organitzativa que s'han abordat en l'apartat anterior es veuen aquí reflectits, aspectes organitzatius que incideixen en les relacions socials dels membres amb la institució.

Els aspectes que en aquest apartat es desenvolupen provenen essencialment de la perspectiva sociològica, per tant, s'inclouen els efectes emocionals, socials, conductuals i de creació de la identitat dels estudiants, a més de tenir en compte els efectes cognitius desenvolupats per la literatura psicopedagògica.

2.3.1. Variables sociodemogràfiques

L'impacte dels factors socials en els estudiants i el seu aprenentatge és divers segons els aspectes que s'han desenvolupat en altres apartats, com les seves motivacions, expectatives, experiències prèvies, o relació amb la feina remunerada. Així mateix s'ha estudiat si l'impacte és diferent segons les característiques sociodemogràfiques dels estudiants. Tot i que hi ha molt poca unanimitat respecte els resultats i les conclusions, cal fer-ne un breu esment.

En relació a la variable **sexe** es poden trobar estudis en tots els sentits (Vermunt, 2005), els que consideren que les dones mostren més progrés en l'estudi que els homes (Van den Berg i Hofman, 2005), els que diuen que són els homes els que mostren més progrés, i els que conclouen que no hi ha diferències entre sexes (Lizzio et al, 2002; Lea, 2003).

Pel que fa a la influència de l'**edat** en l'aprenentatge dels estudiants universitaris sembla que hi ha una mica més de consens. La majoria d'estudis conclouen que a mesura que els estudiants es van fent grans cada vegada tenen més interès per l'estudi i adopten un aprenentatge més profund (Lea, 2003; Vermunt, 2005). El problema és la barreja de l'efecte edat, maduració i socialització que es produeixen simultàniament a mesura que els estudiants van passant anys a la institució (Lizzio et al, 2002). Segurament els guanys estan relacionats tot i que la relació entre els dos processos encara no ha estat profundament analitzada (Pascarella i Terenzini, 2005).

També hi ha estudis que han afegit la variable **rendiment previ** (nota d'entrada a la universitat) per veure el seu impacte en l'aprenentatge actual dels estudiants, però tampoc han vist que tinguin efectes directes (Lizzio et al, 2002).

Així, sembla cada vegada més evident que l'edat, el sexe i les qualificacions anteriors tenen efectes indirectes en les motivacions, les actituds i els comportaments en l'estudi (Richardson, 2006).

En relació a la **classe social** el tractament ha estat molt més ampli i prové de diferents teories i paradigmes, tot i així els estudis no troben un patró de relació entre la classe social i els enfocaments a l'aprenentatge i el rendiment acadèmic dels estudiants (Van

den Berg i Hofman, 2005). La falta de relació podria ser per l'efecte filtre, és a dir, el fet que els estudiants que arriben a la universitat ja han superat moltes barreres i estan més preparats per assumir les demandes de la universitat. També pot ser que la diferència entre els estudiants no radiqui en el seu comportament enfront l'estudi sinó que estigui relacionat amb la diferent motivació (més instrumental o més expressiva) de la tria de la carrera segons les seves preferències per un treball remunerat o les expectatives en relació al nivell d'ingressos futurs (Quintela, 2007). Tot i que hi ha autors com Murphy que introdueixen la classe social per entendre les actituds dels estudiants, altres com Boudon, Breen i Goldthorpe consideren que a la universitat no és necessari tenir-la en compte ja que el seu efecte queda absorbit per altres mecanismes (Sullivan, 2001). Boudon (1981) senyalava que les classes altes i baixes tendeixen a escollir orientacions a l'estudi molt semblants quan el nivell d'èxit és elevat, per tant, precisament pel fet que els estudiants que entren a la universitat són els que han tingut una trajectòria d'èxit anterior sembla que per als que arriben a l'educació superior no és necessari tenir en compte el seu origen social. Es podria suposar que en una universitat massificada com l'actual aquestes tendències poden partir certs canvis, tanmateix en els últims estudis tampoc no s'ha demostrat que hi hagi relació directa entre la classe social i les motivacions a l'estudi (Masjuan, 2005; Sullivan, 2001).

S'està produint un augment a la universitat d'estudiants provinents de famílies de classe treballadora, el nostre és en aquest sentit, un sistema més igualitari que el d'altres països, però encara els fills de pares de classe treballadora estan infrarepresentats. De tota manera, la tria de les titulacions podria ser que estigués lligada a les obligacions laborals i familiars tenint en compte el cost d'oportunitats dels estudiants quan decideixen matricular-se a la universitat, així els estudiants que provenen de classes treballadores tenen tendència a triar carreres curtes, amb sortida laboral garantida i que no siguin molt exigents amb l'objectiu de no retardar la seva entrada al mercat laboral (Ariño et al, 2006).

Sí que existeixen aportacions més consistentes en relació a la classe social i el seu efecte en el capital cultural i social que seran tractats més endavant. Tot i que la influència de la mediació social en l'aprenentatge dels estudiants universitaris ha estat poc elaborada a Europa, cal dir que hi ha aportacions que, com es veurà més endavant ajuden a acabar d'entendre el comportament dels estudiants.

Cal prèviament elaborar una sintètica revisió sobre la introducció de la mediació social en l'aprenentatge dels estudiants universitaris que ha estat essencialment desenvolupada a Nord-amèrica.

2.3.2. La integració dels estudiants en la institució

Les aportacions sociològiques en relació a l'aprenentatge dels estudiants es van centrar inicialment, en la majoria de casos, en trobar les causes del progrés dels estudiants universitaris (en cas contrari, els abandons). Els primers estudis tenien en compte l'experiència educativa prèvia dels estudiants i el seu estat socioeconòmic (la seva classe social d'origen), però paulatinament també s'ha vist la necessitat d'introduir variables individuals de l'estudiant i pràctiques de la institució (Villar, 2006). D'aquesta manera se sosté que a part del paper de l'estudiant davant el seu progrés en els estudis també és important el paper de la institució i les vivències dels estudiants a la universitat.

Els efectes de les variables socials potser no són directes en el resultat d'aprenentatge però influeixen abastament sobre la motivació i l'autoconcepte d'un mateix (autoconfiança, autoestima) que acaba tenint efectes en l'aprenentatge. La tradició micro ja manifestava que els canvis que produeixen els contactes amb els altres companys són els que provoquen les modificacions més importants en el canvi i el creixement dels estudiants (Pascarella i Terenzini, 2005).

La tradició europea s'ha centrat en l'anàlisi de l'entrada a la universitat, els treballs més recents que es poden citar són els de Coulon (2005) i Felouzis (2000). Parteixen del paper de la institució i l'estudiant, per tal de reduir l'elevada quantitat d'abandonaments d'estudiants que es produeixen el primer any d'estada a la universitat.

La tradició americana s'inicia amb l'estudi sobre abandons, cal destacar els treballs de Pike, Astin, Tinto, Pascarella i Terenzini, Chickering i Weidman. Aquest conjunt de recerques es recullen sota l'epígraf *college experience* perquè es refereix a literatura americana que des dels 60's desenvolupa una línia de recerca sobre la influència del *college* en els estudiants. Encara que Tinto és l'autor més conegut pel que fa a les

teories de l'impacte de la institució sobre l'estudiant, la seva teoria es nodreix de les recerques de Pike, Astin i Chickering.

El model IEO (*inputs-entorn-outputs*) elaborat per Astin (1984) es troba entre la sociologia i la psicologia. Els elements del model són els *inputs* (característiques socio-demogràfiques i bagatge) entorn (programes, polítiques, cultures i experiències tant dins com fora de la universitat) i *outputs* (coneixements, valors, actituds, comportaments després de la universitat). Els inputs i l'entorn tenen influèncien els outputs, encara que sempre estan filtrats pels estudiants. Amb la teoria de la implicació, Astin, seguint a Pace, vol posar de manifest la importància del *college*¹³ en els canvis i el desenvolupament dels estudiants i resumeix la teoria amb la frase els “estudiants aprenen a través de sentir-se implicats” (*students learn by becoming involved*). On la implicació es refereix a la suma de l'energia (esforç) psicològica i física que l'estudiant dedica a l'experiència acadèmica. El nivell d'esforç acadèmic de l'estudiant i la seva implicació tenen una influència directa en el seu creixement cognitiu intel·lectual. Així, com més implicació vital tinguin els estudiants a la universitat, més beneficis extrauran de la seva experiència. Per tant, tot allò que significa implicar-se menys a la universitat (estudis a temps parcial, treballar fora la universitat, transport) comporta efectes negatius, sobretot pels estudiants joves (Lundberg, 2003).

La teoria de Tinto fou elaborada als anys 70 amb l'objectiu d'explicar el paper de la integració de l'estudiant a la universitat. Parteix de les aportacions d'Astin, però és més explícita i longitudinal i contempla els aspectes institucional i interaccional, i a més intenta explicar els abandons. Segons ell, la integració és com els individus comparteixen les actituds normatives i valors dels iguals i de la institució i com toleren els requeriments formals i informals de l'estructura per ser membres de la comunitat o dels subgrups. D'aquesta manera, els estudiants desenvolupen noves normes, hàbits, valors i actituds (Pascarella i Terenzini, 1991). Per tant, la institució té un paper molt important en el progrés dels estudiants, particularment per aquells que els costa més sentir-se acollits socialment (Berger i Milem, 1999).

¹³ El *college* i les nostres universitats tenen característiques diferencials, però la seva anàlisi continua sent útil en el nostre context

Astin (1984) emfatitza el paper de l'individu a través de la seva implicació acadèmica¹⁴ i social¹⁵. Per part seva, Tinto ressaltava la institució com a actor fonamental d'aquest procés d'adaptació de l'individu a la universitat, a través de la integració acadèmica¹⁶ i social¹⁷. Aquests processos tenen aspectes objectius i subjectius i la recerca posterior ha demostrat les dificultats de separar amb claredat cada un dels elements. Les aportacions de Tinto són cabdals perquè es basa en les influències que té la institució en els estudiants, particularment quan tenen a veure amb altres individus (altres estudiants, membres de la facultat, però també família i amics de fora), tot i que atorga menys importància a aspectes estructurals o organitzatius de la institució.

Ambdues teories mostren que la participació activa per part dels estudiants en una varietat d'activitats acadèmiques i socials millora el seu desenvolupament intel·lectual i l'aprenentatge. Així, les relacions a la facultat (fer un bon ensenyament, amb el creixement de l'estudiant tant fora com dins de classe) i amb l'entorn del grup-classe (freqüència que els estudiants gaudeixen de les classes, expressen les seves opinions i s'estimulen pel material donat) estan associades amb el creixement intel·lectual (Volkwein et al, 1986). El paper que desenvolupa la institució per aconseguir un bon ambient per a l'estudiant és important, però alhora també és cabdal l'esforç que aplica l'estudiant per sentir-se integrat (Pike et al, 2003). En aquesta línia McInnis (2002) considera que la institució té un paper important per esbrinar quin és el rol que vol jugar en "l'arrelament", segons els seus termes, dels estudiants.¹⁸ L'aportació americana sobre els efectes del *college* en els estudiants ajuda a entendre la necessitat d'introduir noves variables que tinguin en compte l'entorn en què l'estudiant té les seves experiències, tant les de dins de la institució com les de fora. La variable experiències d'integració és essencialment medidora perquè no es troba un efecte directe del bagatge dels estudiants en els guanys d'aprenentatge (Pike et al, 2003).

¹⁴ Implicació acadèmica: experiències a la biblioteca, aprenentatge actiu/col·laboratiu, escriure experiències i interaccions amb la facultat.

¹⁵ Implicació social: experiències personals, relacions amb estudiants, temes de conversa.

¹⁶ Integració acadèmica: allò que aprenen a classe ho apliquen a altres matèries o altres aspectes acadèmics i interacció amb la facultat

¹⁷ Integració social: allò que aprenen a classe ho fan servir en altres aspectes de la vida, activitats extracurriculars i activitats amb els iguals.

¹⁸ El concepte *engagement* usat per aquest autor no té el mateix significat que per la psicologia, on ha estat definit com un concepte motivacional relacionat amb el treball i la vida que està emfatitzat per la dedicació i l'absorció (Manzano, 2002).

Segons els autors que han tractat aquest tema, com Coulon (2005), per aconseguir que els estudiants s'adaptin fàcilment i obtinguin èxit és cabdal el paper de la institució. És important disposar d'un entorn que incentivi la relació entre iguals, que els estudiants puguin desenvolupar relacions (sobretot d'amistat) al campus, que hi hagi participació freqüent en activitats promogudes per la universitat, que es tingui la sensació de què aquesta té un alt nivell d'implicació i que té en compte cada estudiant (Riggert et al, 2006). Com més arrelat i implicat se senti l'estudiant, tant social com acadèmicament, compartint l'aprenentatge amb els iguals, és més probable que se senti involucrat en el seu aprenentatge i inverteixi més temps i energia per estudiar. Tanmateix, sembla que les diferències en els tipus d'estudiants o les experiències que viuen són més importants que el tipus d'institucions, i a més els influeixen vivències més enllà de la institució.

Tot i que la teoria de Tinto encara està vigent en moltes investigacions i se la considera un marc paradigmàtic per a l'anàlisi de la integració i el rendiment universitari, ha estat profundament criticada des de moltes vessants. La crítica més reiterada és que no dóna prou atenció al context i que és poc adaptable a d'altres tipus d'estudiants, ja que es basa en un tipus d'universitats americanes privades i residencials, que tenen molt poc a veure amb el nostre model universitari (Prescott i Simpson, 2004), tampoc no és gaire útil per a d'altres tipus d'estudiants, com els que treballen o els *part time* que experimenten un tipus d'integració diferent. Altres crítiques es basen en què no dóna prou importància als aspectes estructurals i organitzatius de la institució (Pascarella i Terenzini, 1991), i altres consideren que no dóna prou importància al rol actiu dels estudiants en les decisions que prenen durant el seus estudis (Beekhoven et al, 2002).

La revisió més integradora de la teoria de Tinto és de Braxton i Hirschy (Villar, 2005), ja que han redefinit el concepte d'integració social i han inclòs tres noves variables en el model. Aquests autors sustenten que la integració social es produeix per les experiències de relació dels estudiants amb els altres membres de la universitat. Els estudiants se senten integrats si veuen que hi ha congruència d'objectius, visions i també normativa amb la cultura acadèmica. Per tant, prèviament a la integració social cal analitzar les percepcions dels estudiants sobre el compromís institucional amb el seu benestar, la congruència entre la missió i els objectius institucionals i les accions dels membres de la universitat i, finalment, la percepció de què hi ha un grup d'estudiants amb qui establir relacions socials significatives. En aquest sentit, els estudiants se senten integrats a la

institució si perceben que aquesta manté un compromís amb ells i quan comproven que hi ha congruència entre els objectius que es volen dur a terme i les pràctiques realitzades per assolir-los.

La revisió sintetitzada recull la doble vessant: la integració de l'estudiant en les xarxes socials de la universitat, per tant, el compromís que la universitat té amb l'estudiant (la percepció de l'estudiant del compromís de la institució amb la seva carrera, si posa els recursos humans i materials necessaris per la seva professió i l'atén de manera adequada), i la implicació de l'estudiant amb la institució. La integració a la universitat també és un tema de participació i compromís que implica confiança i reciprocitat.

La redefinició d'aquests autors de la teoria de Tinto ajuda a relacionar aquestes aportacions amb les teories sobre la socialització universitària. La noció d'integració implícitament sustenta que els estudiants pateixen un procés d'adaptació a la universitat. Aquesta és precisament la base de les teories sobre la socialització dels estudiants a la institució.

2.3.3. Socialització universitària

La socialització és el procés dual a través del qual els individus a l'hora interioritzen les normes del seu entorn i construeixen la seva identitat. A la universitat els estudiants se socialitzen, comprenen, assumeixen i s'adapten a la cultura (actituds, valors, creences i normes) de la institució, participen en el nou ordre social i cultural, i d'aquesta manera construeixen la seva pròpia identitat com a estudiants. Així, com més llunyans siguin el bagatge i la manera de comportar-se dels estudiants de la cultura universitària, més difícil serà la seva integració i més esforços hauran de dur a terme per acostar's-hi.

El concepte de la universitat com a organització socialitzadora és una perspectiva molt útil per veure el potencial de l'impacte dels contactes informals entre estudiants i acadèmics (Pascarella, 1980). L'estudiant que arriba a la universitat per primera vegada, prové d'un sistema (l'institut) normalment amb força més controls externs que no pas la universitat, i s'ha d'adaptar al nou sistema on els controls són interns i autònoms. El procés de transició entre els dos sistemes pot provocar el que alguns autors anomenen el *xoc anòmic* a la universitat (Ariño et al, 2006).

El xoc cultural que viuen als estudiants, implica que aquests han d'adquirir un nou aprenentatge psicològic i social perquè es troben amb noves idees, nous professors i amics amb valors i creences diferents, noves llibertats i oportunitats, i noves demandes acadèmiques, personals i socials. El procés de socialització contribueix a anar reduint aquest xoc inicial i que l'estudiant s'integri a la institució. Així, per molts estudiants l'estada a la institució és viscuda com una experiència personal de maduració, ja que el control dèbil de la universitat els obliga a espavilar-se, triar, ser autònoms, administrar el temps i interioritzar un sentit de responsabilitat.

Els estudiants entren a la universitat amb diferents patrons personals, familiar, característiques acadèmiques, competències, disposicions inicials, intencions en relació a la seva assistència a classe i objectius personals. Aquestes intencions i compromisos són modificats i reformulats a través de les interaccions entre els individus i les estructures i els membres del sistema acadèmic i social de la institució.

Weidman (1989) fou pioner en considerar el pas dels estudiants a la universitat com un procés de socialització, on hi intervenen actors de dins i de fora de la institució. L'autor considera que, tot i que els treballs de Pascarella i Terenzini i Tinto pretenen comprendre els tipus d'efecte de la universitat, quins tipus d'estudiants es veuen afectats i quins aspectes de la institució contribueixen als efectes socials i acadèmics, no tenen en compte que la socialització és un procés que també es produeix dins de la institució. D'aquesta manera és essencial incloure el bagatge de l'estudiant i el context normatiu de la institució, com també les pressions normatives dels pares i del grup de referència fora de la universitat (Ethington, 2000).

El seu model de socialització és longitudinal i recíproc¹⁹ i incorpora influències estructurals psicològiques i socials en el canvi de l'estudiant. Els mecanismes de les pressions normatives de la institució incideixen en les interaccions, processos, canvis interpersonals i en les expectatives dels estudiants. L'aportació de Weidman radica en la importància de les experiències no universitàries, com la socialització familiar, el grup de referència fora de la universitat, empleadors actuals o futurs, i les organitzacions de

¹⁹ Cada un dels segments del model varia en el temps i influència i és influenciat pels altres components de l'estructura de la socialització

la comunitat. Segons ell, el procés de socialització incideix en què els estudiants avaluin les influències normatives dels seus objectius personals.

També partint del pressupòsit del procés d'adaptació o socialització de l'estudiant a la universitat hi ha altres autors que mantenen la importància de la classe social en relació al capital cultural. L'aportació més actual és la de Longden (2004), el qual parteix del concepte de capital cultural desenvolupat per Bourdieu. Se sosté que els coneixements implícits, normes, percepcions, accions, etcètera, de la institució són elements que els estudiants han d'aprendre, que són compartits per les classes més afavorides i ajuden en els processos d'adaptació i integració dels estudiants quan entrar a la institució. En aquesta línia, es considera que els valors i normes majoritaris de l'estrat social d'un estudiant interioritzats a partir de la socialització primària poden ser diferents als mantinguts per la institució.

De totes maneres Longden hipotetitzava que el capital cultural pot ser adquirit a través de les experiències relacionals. D'acord amb aquesta afirmació la classe social d'origen deixa de tenir un pes cabdal i és més important analitzar les relacions que estableixen els estudiants com a espai d'adquisició del capital cultural i justifica l'anàlisi intensiu de les característiques del grup d'iguals.

Els estudiants se senten més confortables en un entorn acadèmic que els permeti adoptar de bon grat les normes i valors institucionals. D'aquesta manera un dels elements clau en el procés de socialització dels estudiants a la universitat consisteix en captar, entendre i assumir els objectius de les **normes implícites** de la institució, el que alguns anomenen currículum ocult. El currículum ocult és el conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors que s'adquireix gràcies a les interaccions amb els altres però que no arriba a explicitar-se. La integració completa de l'estudiant a la universitat es produeix quan coneix i sap adaptar-se a les normes del currículum ocult.

Així, la socialització universitària es viu com una manera d'anar aprenent i assumint aquest currículum (Elton, 1988). En una institució dèbil com la universitat, en el sentit que és un sistema que no imposa als seus membres objectius determinats col·lectivament i on els mitjans per dur-los a terme són indeterminats, el currículum ocult esdevé cabdal (Felouzis, 2001). L'aprenentatge dels elements dels currículum

ocult són bàsics perquè l'estudiant entengui com ha de comportar-se, i que tot i el control difús, pugui desenvolupar una autodisciplina.

2.3.4. Construcció de la identitat

La qüestió sobre què passa en la formació de la identitat de l'estudiant i com es relaciona amb els resultats d'aprenentatge està poc integrada en els debats sobre la influència de l'entorn. S'aborda aquesta qüestió des d'una perspectiva social ja que, com s'ha mencionat anteriorment, una de les vessants de la socialització és la construcció de la pròpia identitat.

La naturalesa de la influència del contacte amb els altres encara és ambigua, atès que és alhora psicològica (individu) i social (grup). Des de la perspectiva psicològica els estudiants segueixen una identificació i una afiliació amb els altres per compartir les seves creences i assemblar-se a ells en els aspectes importants. La perspectiva grupal o sociològica parteix del poder del grup de conferir o negar el fet de formar part del grup i influeix en els aspectes normatius dels membres (les expectatives i els estàndards de comportament mantinguts pels altres que configuren els seus actes) a través d'encoratjar la conformitat amb les creences, actituds i comportaments del grup (Pascarella i Terenzini, 2005).

En aquest sentit la identitat dels estudiants es construeix a partir del contacte amb els altres membres de la comunitat universitària i sobretot amb els iguals, i al mateix temps això comporta efectes en la motivació i l'acció (Hu i Kuh, 2002).

La construcció de la identitat també està relacionada amb la importància que dóna l'estudiant a la valoració social, valoració que es considera més important, en aquestes edats, quan prové del grup d'iguals (Clariana, 1994) atès que tenir contactes entre ells reforça el concepte de si mateixos i la seva autoestima. Així, la creació de la pròpia identitat es configura a través de les relacions que s'estableixen amb altres persones o grups socials i es relaciona amb els processos de categorització i identificació social que expliquen com s'elaboren les representacions sobre ells mateixos i les dels altres.

En termes de De Francisco i Aguiar (2003) la identitat es pot reduir als valors i les normes amb les que els individus s'identifiquen, per tant, el paper del grup amb qui els estudiants s'identifiquen i les expectatives que els altres tenen sobre l'individu són fonamentals. En aquest sentit, el complex d'interessos, preferències, normes i valors amb les que s'identifica un individu constitueix la seva identitat social.²⁰ Per tant, si un estudiant participa i es compromet amb la institució té una identitat com estudiant. Tanmateix hi ha graus d'integració i per tant, graus d'identitat.

És en aquest sentit que la creació del rol està profundament lligada amb la construcció de la identitat. Els rols són tipificacions del que s'espera dels actors en determinades situacions socials, per tant, també hi ha una clara incidència de les expectatives dels altres sobre l'individu. Aquest procés es compon de les expectatives que l'individu té en relació al rol, les expectatives que els altres membres de l'organització tenen del rol i la manera en què el subjecte compagina els dos nivells d'expectatives. Els dos nivells, l'individual i el social, interaccionen en una dinàmica relacional que es denomina construcció social del rol (Rando, 2003). Les expectatives i el propi rol es veuen influenciats per les concepcions que tenen del rol ideal propi i dels altres. Cada estudiant construeix les diverses identitats culturals simultànies al llarg de la vida a través de la interacció amb els diferents grups d'iguals (o de referència).

Segons aquesta visió social de la identitat dels individus, desenvolupada per la teoria de la identitat social, aquesta està íntimament lligada al rol que es desenvolupa. El membre accepta la norma del grup i rep acceptació per la seva conformitat i contribueix al manteniment i a l'estabilitat del grup. La identificació amb un grup de referència determinat accentua la percepció de les similituds i redueix la distància respecte els membres del grup a través d'un procés d'autocategorització i, alhora, augmenta la percepció de les diferències i de la distància en relació a d'altres persones o grups. La idea és que el grup d'iguals dominant encoratja la homogeneïtat. Se suposa que, tenint les altres variables controlades, l'estudiant es veu influït pel grup d'iguals majoritari dins la institució (adaptació isomòrfica). Així, a partir de les interaccions amb els iguals,

²⁰ Seguint amb aquests autors, les raons de la identitat tenen explicacions intencionals de la comportament i de racionalitat instrumental. Per tant, les raons de la identitat i la racionalitat instrumental no són excloents, la racionalitat cap a fins i cap a valors estan presents alhora en les accions socials.

poden sorgir canvis en els valors, aspiracions i creences dels estudiants i poden explicar-se les intencions de persistència o abandó.

D'aquesta manera la construcció de la identitat i del rol contempla la interiorització de les normes. L'adopció del rol culmina amb la interiorització de les normes de la comunitat a través de l'aprenentatge que permet a l'actor social adoptar el rol, un rol conformat a partir de l'expressió d'expectatives dels altres.

En aquesta línia, la construcció de la identitat inclou una vessant normativa referida sota el constructe de **norma subjectiva**. Es refereix a la percepció d'un individu respecte de la pressió social que creu que d'altres persones exerceixen sobre ell perquè realitzi un determinat comportament i que depèn a la vegada de les seves creences respecte al què les persones significatives (pares, amics...) pensen que hauria de fer, així com del grau de motivació o implicació per aconseguir el que aquestes persones li exigeixen. En relació als seus estudis, els efectes emergeixen perquè els estudiants individualment internalitzen les normes de les demandes d'educació i guien la seva acció i el seu aprenentatge. La norma subjectiva es compon de la norma moral i la norma social. La norma moral té a veure amb la interiorització individual de les normes i, per tant, no requereix de la presència dels altres perquè l'individu ho tingui en ment. Els seus agents són bàsicament els pares i està molt lligat a la socialització primària. La norma social, lligada a la socialització secundària, està més relacionada amb la interiorització de les normes de la comunitat o del grup d'iguals, i se sustenta per la presència física d'aquests, que pot condicionar les accions de l'individu. Precisament el paper de les expectatives és cabdal en el pes de la norma moral i està profundament lligat amb el desenvolupament del rol.

Els grups de referència, que es tractaran més endavant, estableixen expectatives, normes i pautes de comportament que guien el comportament individual. Així, les identitats que construeixen els estudiants són un element fonamental per entendre les relacions que s'estableixen entre ells i les comparacions entre els diversos individus i grups.

Els estudiants que viuen amb una norma moral alta se senten pressionats en el deure d'esforçar-se i són conscients de la responsabilitat de cara a la familiar per triar una bona carrera, aconseguir el títol o posar-se a treballar. Els que viuen amb una alta norma

social més probablement condicionaran la seva acció segons el context i el grup de referència.

2.3.5. Contactes formals i informals

En general, els diferents estudis conclouen que les interaccions produeixen una millora en la satisfacció de la percepció de diferents aspectes del context (Volkwein et al, 1986; Volet i Mansfield, 2006), contribuint a un major arrelament dels estudiants a la universitat, és a dir, fan augmentar la sensació que són part de la institució, percepció que ajuda tant a la persistència en els estudis (Tinto, 1997), com a l'adquisició i millora de les competències, al desenvolupament personal (Pascarella i Terenzini, 1991), i als resultats acadèmics (Eggens et al, 2007; Kuh, 1995). En general, es produeix una millora de la satisfacció de la percepció del context, tot i que s'ha de tenir present que no totes les situacions influeixen d'igual manera en tots els estudiants (Pascarella i Terenzini, 1991), fins i tot per alguns estudiants les conseqüències poden ser negatives (Berger i Milem, 1999). Les interaccions que tenen efectes en l'estudiant es donen tant entre estudiants, com entre els professors i el personal d'administració (Lundberg, 2003). L'arrelament també es produeix per la quantitat d'activitats que l'estudiant realitza a la universitat (associacions, grups d'estudi, clubs...) (Tinto, 2000; McInnis, 2002). Els estudiants desenvolupen una millor satisfacció i desenvolupament com més contactes hi hagi entre ells i els acadèmics tant a dins com a fora de l'aula, tot i que sembla que les interaccions informals tenen efectes molt més grans que les formals (Kuh i Hu, 2001). Les relacions entre iguals arriben a influir en les eleccions educatives (Brooks, 2005).

Pel que fa als contactes amb el **professorat**, normalment són escassos i no entren dins la rutina de l'experiència acadèmica, doncs la majoria d'estudiants mai no interactua amb el professorat fora de l'aula i n'hi ha molt pocs que hi tinguin interaccions significatives (Kuh, 1995).

Els estudiants perceben que de les interaccions amb el professorat n'extreuen tant beneficis com perjudicis. En relació als beneficis consideren que aquestes relacions els ajuden a sentir que formen part de l'acadèmia, a augmentar el seu nivell de confort i a millorar el seu nivell de satisfacció de l'experiència a la universitat, fins i tot els pot servir com a oportunitat de treball. Mentre que en relació als perjudicis, la qüestió radica

en què els estudiants senten que la relació amb el professorat ha de ser un esforç per part seva, que el professorat sempre té constriccions de temps, i que a vegades han tingut males experiències que els descoratgen tant que després els és molt difícil voler tornar a interactuar-hi. Fins i tot, hi ha alguns estudiants que eviten les interaccions amb el professorat, atès que prefereixen evitar situacions que els poden fer incrementar la pròpia imposició d'esforç en el treball, o prefereixen evitar el risc de no estar a l'altura de les expectatives (Cotten i Wilson, 2006).

Els contactes entre els estudiants i els acadèmics augmenten a mesura que els estudiants estan més anys a la universitat. Els alumnes d'últim any tenen més confiança en el seu pensament i coneixement i troben més fàcil i estimulante conversar sobre qüestions acadèmiques amb els membres de la facultat, els quals també reben millor els estudiants més madurs perquè s'hi entenen més bé.

En general els que interactuen més amb els membres de la facultat és més probable que se sentin satisfets i obtinguin millors guanys. Tanmateix s'ha de tenir en compte que hi ha certa circularitat perquè els estudiants que estan millor preparats acadèmicament i que dediquen més temps als seus estudis interactuen més amb els acadèmics i això els reporta millors guanys.

Pel que fa a les **interaccions entre els estudiants**, els iguals són un poderós agent de socialització per aconseguir la persistència dels estudiants i la finalització de la carrera. Les interaccions entre estudiants poden tenir un caire formal quan estan relacionades amb les activitats que es promouen des de les matèries cursades, o bé que adquireixin un caire informal, fora de les aules, arribant en molts casos, a l'amistat. El grup d'iguals²¹ és la influència més potent en el creixement i el desenvolupament de l'estudiant en el seus anys d'estudi i en la creació de la identitat (Harris, 2002).

En aquest sentit, hi ha estudis que indaguen sobre els impactes de les interaccions fora de l'aula i constaten que les vivències fora de la classe poden ser vistes com una incubadora, on els coneixements obtinguts a la classe són assimilats, testats, reconstruïts per usar-los en altres situacions, i que per tant, contribueixen a millorar els resultats

²¹ *Peer effects*, diferents dels efectes composicionals (Wilkinson et al, 2002).

acadèmics. Conclouen que aquestes experiències fora de classe ajuden a clarificar els objectius vocacionals i a veure d'una manera més clara el material donat a les assignatures (Baxter Magolda, 1992).

La integració de l'estudiant al campus també té efectes positius en l'èxit dels estudiants atès que involucrar-se en activitats extracurriculars, on influeixen la qualitat i la quantitat de contactes amb iguals, té una clara influència, encara que l'impacte no deixa de ser menys decisiu.

Wilkinson i els seus col·laboradors (2000) fan una revisió de 82 articles i troben que els amics promouen un arrelament molt positiu, una resolució més freqüent dels conflictes i una realització més efectiva de les tasques. Els que tenen amics se'n surten millor que els que no en tenen (Wilkinson et al 2000). Tot i que està comprovat que una bona relació amb els companys comporta una millor percepció dels diferents aspectes del context (Volet i Mansfield, 2006), evidentment, si es comparteix l'estada a la universitat amb companys que tenen una baixa motivació o que no valoren l'estudi, és probable que els efectes en la integració dels estudiants siguin negatius.

És útil la separació de Merton (1964) entre el **grup de referència** i el de pertinença. L'autor considera que l'individu o grup de referència és aquell que es pren com a referència i del que es volen adoptar les normes. És un grup significatiu per les actituds i els comportaments propis. Els grups de referència tenen un doble paper, ajuden als individus a accedir al grup i faciliten la seva integració un cop n'és membre. Hi ha dos tipus de funcions dels grups de referència (Botella et al, 1997):

- **Funció normativa:** les avaluacions del grup es basen en el grau en què la persona es confirma amb certs estàndards de comportament o actitud i en la mesura en què l'administració de recompenses o de càstigs està condicionada per aquestes avaluacions .
- **Funció de comparació:** quan el comportament, les actituds, les circumstàncies o altres característiques pròpies dels seus membres constitueixen les normes o punts de comparació segons els quals l'individu formula judicis i avaluacions.

Entre els comparatius es produeix la privació relativa, entre els normatius es comparteixen els valors i les normes. El grup de pertinença (al que es pertany) pot ser el mateix que el grup de referència, tot i que aquest últim pot ser un grup extern a l'individu. En aquest sentit un grup de professors o el cos professional futur pot ser un grup de referència per grups d'estudiants.

En ocasions s'usa per referir-se al grup al què una persona aspira a ser acceptada o a mantenir-hi una acceptació i amb aquest objectiu ordena les actituds segons allò que percep que és acceptat entre els membres del grup. En la relació amb el grup d'iguals també és fonamental tenir present el concepte de **privació relativa** que esdevé per la comparació de la pròpia situació respecte a la dels iguals. Els individus tendeixen a comparar-se amb els grups primaris amb els que es relacionen, i que els serveixen de punt de mira pel propi comportament.

Es troben paral·lelismes entre el grup de referència i el grup d'iguals que es va conformant a la universitat. L'aspecte important és que els individus es comparen amb el grup de referència i no amb el de pertinença, és a dir que tenen com a punt de comparació aquell grup al que volen pertànyer (Lizón, 2007). Si la distància entre la situació pròpia i la del grup de referència és molt gran la frustració de l'individu serà alta, en canvi, si la situació pròpia i la del grup de referència és semblant els individus no se senten tant frustrats i poden suportar millor la situació (Christie et al, 2004). Per tant, la influència del grup d'iguals és fonamental tant en la pròpia competència com en la valoració relativa del propi procés, atès que un es veu a un mateix en relació als altres.

Es pot relacionar el concepte de privació relativa amb la tolerància educativa de Bidwell i Friedkin. Es considera que com més elevada sigui la tolerància educativa menors són els costos de seguir amb els estudis i majors els beneficis. Les xarxes d'amistat poden constituir un suport que augmenti la tolerància educativa de l'estudiant, contribuint així al seu èxit acadèmic (Requena, 1998).

Els contactes informals entre estudiants a la universitat poden ser de caire diferent, de manera que poden significar una continuïtat amb els anteriors (les amistats es troben bàsicament fora de la universitat- grup de referència a fora-), es pot produir la

construcció de relacions socials noves a la universitat tot i mantenint les anteriors (amics dins i fora de la universitat –grup de referència a la universitat i de pertinença a fora-), i és possible que l'individu teixeixi noves xarxes de relació, oblidant progressivament les amistats prèvies a la universitat (amics bàsicament de dins de la universitat –grup de referència i pertinença dins la universitat). Els efectes en relació a la construcció d'una nova identitat són molt més probables en aquest últim cas.

La clau per a l'èxit dels estudiants universitaris són les xarxes socials àmplies on s'integren i el nivell de pertinença i d'integració en l'entorn cultural dominant de la universitat. Per tant, la sensació d'arrelament a la universitat, el grau d'amistat i suport de les xarxes i la qualitat de les relacions amb altres estudiants i professors incideixen en fer augmentar el grau de persistència dels estudiants a la universitat i que la valoració de la seva situació i de la universitat sigui més positiva (Christie et al, 2004). Com ja s'ha apuntat anteriorment és fonamental per a tots els estudiants poder satisfer la necessitat de vinculació i pertinença, i la tenir una xarxa de persones significatives de confiança. I és que els estudiants es volen sentir acceptats, de manera que dediquen temps i esforços a la pròpia integració social.

Com s'ha apuntat anteriorment, el paper de la institució en el procés d'integració és cabdal perquè aquesta es produeixi. Hi ha una àmplia literatura sobre aquests aspectes, recollits sota la terminologia integració, implicació, compromís i arrelament de l'individu a la institució, que amb diferents matisos intenten explicar el paper de l'estudiant que està en la mateixa situació i que comparteix la cultura de la institució. Els diversos autors que han tractat aquest tema, en el desenvolupament dels seus models trasllueix un tipus d'integració com l'única possible i alhora positiva pels estudiants. Però comencen a aparèixer veus que matisen el terme integració i desenvolupen altres possibilitats.

Un exemple es pot trobar en el treball de Kuh i Love (2000), on consideren que la integració implica que els estudiants han de ser socialitzats sota la cultura dominant de la institució trencant amb la seva cultura anterior, i proposen el terme connexió per tal de reconèixer els estudiants que mantenen una relació amb la institució sense trencar amb la comunitat anterior. Aquest matís de la teoria és important perquè entén que els estudiants puguin sentir-se còmodes a la universitat sense abandonar les seves relacions

amb amics de fora de la universitat o família, fins i tot, quan aquests no comparteixen les normes i valors de la institució.

En el mateix sentit, l'interessant informe d'Ariño i els seus col·laboradors (2006), sustenta que el terme integració és més ampli que aquest perfil tant arrelat a la universitat i que avui en dia hi ha diverses modalitats de vinculació a l'aprenentatge i a la institució.

A l'apartat anterior sobre la mediació organitzativa s'han esmentat aspectes relacionats amb el **capital social**, i s'ha apuntat que el capital apareix realment quan els individus inverteixen temps i esforç en activitats de transformació o transacció per augmentar el seu benestar en el futur. Per tant, es pot parlar en termes de capital social quan s'usen els recursos per assolir els interessos dels actors (Coleman, 1990). Un altre aspecte és que es considera el capital social com a normatiu, atès que aquest no només està relacionat amb les xarxes i les associacions interpersonals sinó també amb els valors, normes i actituds socials.

El que el diferencia d'altres capitals és bàsicament que el social no només beneficia les fites individuals sinó que també beneficia les col·lectives i que quan es crea acaba beneficiant a tots els membres de l'estructura. D'aquesta manera ajuda els individus a resoldre els problemes de l'acció col·lectiva. Des d'aquest punt de vista la confiança és un dels beneficis importants del capital social (Croll, 2004). Cal tenir present que no tots els estudiants realitzen accions d'inversió en capital social i que tampoc no hi ha un patró homogeni de comportament. Segons Gambetta, (2000) la **confiança** implica un cert nivell de probabilitat subjectiva amb la qual un agent calcula que un altre agent o un grup d'agents durà a terme un altra acció. Sense una certa confiança seria impossible qualsevol intercanvi, perquè qui primer fa l'acció ha de confiar en què l'altre també farà el que li correspon. D'aquesta manera els treballs cooperatius es basen en la confiança.

2.3.6. Reconceptualització i posicionament

Tant en els altres apartats com en aquest, s'ha elaborat una reconceptualització dels termes per aclarir-los i per acostar-los a la terminologia sociològica i al model d'anàlisi que es basa en la teoria de l'acció racional i la teoria del comportament planificat.

- El context seria la percepció del control d'oportunitats (PCO) i recull els aspectes de la mediació organitzativa de l'apartat anterior i els de la mediació social d'aquest apartat.
- Arrelament i integració es consideren equivalents i representen el grau en què l'individu forma part de la institució, per tant, hi intervé la situació de l'individu enfront a la institució i el paper que aquesta juga per fer que se senti acollit. L'individu pren part de la universitat i n'és un membre actiu.
- La integració és el grau en què l'individu comparteix els valors de la institució i s'esforça per actuar d'acord amb les seves normes. En definitiva, la universitat no només és un grup de pertinença sinó que també ho és de referència normativa. Els estudiants se senten integrats si veuen que hi ha congruència d'objectius, visions i congruència normativa amb la cultura acadèmica.
- La integració a la universitat, la interiorització de les normes, i la construcció de la identitat són elements que apareixen de manera conjunta. La integració a la universitat implica conèixer i adaptar-se a les normes de la institució, mentre que la identitat, com estudiant en aquest cas, no és més que la interiorització de les normes. Els contactes amb els membres de la institució són fonamentals perquè aquests processos es produeixin.
- Els termes "grup de referència" i "grup d'iguals" són equivalents, i és el grup o la colla de la universitat, del qual adopten valors i normes i l'individu es compara. El grup de referència també pot incloure professors. El grup de pertinença és el grup on l'individu pertany i pot ser de dins o de fora de la universitat. Grup de referència i de pertinença poden ser el mateix.

Variables sociodemogràfiques

71. No hi ha una relació clara entre el sexe i l'aprenentatge dels estudiants.
72. Amb l'edat, els estudiants augmenten la motivació expressiva dels seus estudis.
73. Amb l'edat, els estudiants augmenten les creences constructives en relació a l'aprenentatge.
74. Amb l'edat, els estudiants augmenten les accions de caire profund.
75. La nota d'entrada a la universitat no té efectes en les accions d'aprenentatge.
76. La classe social no té efectes directes en les accions d'aprenentatge.

La integració dels estudiants a la institució

77. Els estudiants que se senten més integrats a la institució presenten unes creences més constructives i unes accions d'aprenentatge profundes.
78. La integració social es produeix per les experiències de relació dels estudiants amb els altres membres de la universitat.
79. Els estudiants se senten més integrats a la universitat si tenen el grup de referència dins d'aquesta, un grup amb el que puguin establir relacions socials significatives.
80. Els estudiants se senten integrats a la institució si senten que aquesta manté un compromís amb ells i quan comproven que hi ha congruència entre els objectius que es volen dur a terme i les pràctiques.

La socialització universitària

81. L'entrada a la universitat suposa un xoc a molts estudiants.
82. Els estudiants que arriben a la universitat normalment provenen d'un sistema amb força més controls externs que no pas la universitat, i s'han d'adaptar al nou sistema on els controls són interns i autònoms.
83. El procés de socialització contribueix a anar reduint aquest xoc inicial i a què l'estudiant s'integri a la institució.
84. El coneixement de les normes implícites de la institució (currículum ocult) per part de l'estudiant és clau per entendre com ha d'actuar amb els membres de la institució.
85. Es pot tenir una alta relació amb la institució (sentir-se integrat) sense trencar amb la comunitat anterior. Per tant, els estudiants poden sentir-se còmodes a la universitat sense abandonar les seves relacions amb amics de fora de la universitat o família, fins i tot, quan aquests no comparteixen les normes ni els valors de la institució.

La construcció de la identitat

86. La construcció de la identitat està lligada a la norma subjectiva, es construeix al compartir valors i normes.
87. Els estudiants condicionen les seves accions segons la pressió que senten del que els altres esperen d'ells. La pressió prové tant dels pares (norma moral) com del grup d'iguals i del professorat (norma social).

88. Es pot distingir entre el grup de pertinença previ, el grup d'amics que pertany, i el grup de referència del qual s'adopten normes i valors i l'individu es compara, sigui o no el de pertinença. Ambdós mantenen expectatives cap a l'individu que influeixen en la seva acció i la construcció de la identitat.

Contactes formals i informals

89. Les interaccions produeixen una millora en la satisfacció de la percepció de diferents aspectes del context, contribuint a una major integració dels estudiants a la universitat. Encara que no totes les situacions influeixen d'igual manera en tots els estudiants.
90. Pel que fa als contactes amb el professorat, la majoria d'estudiants mai no interactua amb el professorat fora de classe i n'hi ha molt pocs que hi tinguin interaccions significatives.
91. Efectes negatius i positius dels contactes amb el professorat. És positiu el fet de que aquests contactes ajuden a conèixer el currículum ocult, i negatiu el fet que el professorat té una idea més adequada del que l'estudiant sap i, per tant, té més elements per jutjar-lo.
92. En referència a les interaccions entre els estudiants, la coincidència normativa es valora positivament perquè els iguals són un poderós agent de socialització per aconseguir la persistència dels estudiants i la finalització de la carrera.
93. Les vivències fora de la classe succeeixen en un context que pot servir per assimilar, testar i reconstruir els coneixements obtinguts a classe per usar-los en altres situacions, per tant, contribueixen a millorar els resultats acadèmics.
94. Els contactes informals entre estudiants a la universitat poden ser de caires diferents: de continuïtat amb els anteriors, es pot produir la construcció de relacions socials noves a la universitat tot i mantenint les anteriors, i és possible també que l'individu teixeixi noves xarxes de relació, oblidant progressivament les amistats prèvies a la universitat.
95. Els companys del grup de referència es poden arribar a convertir en amics, i en general, els que tenen amics se'n surten millor que els que no en tenen.
96. Els efectes en els estudiants són diferents segons quines motivacions, creences i accions dugui a terme el seu grup de referència.
97. Els estudiants comparen la seva situació actual amb la situació del grup de referència, i la frustració d'un mateix és relativa en relació als altres.

98. Hi ha altres modalitats de vinculació de l'estudiant a la universitat, i per tant, la integració forta no és la única possible.
99. Els estudiants inverteixen en capital social per obtenir beneficis individuals i col·lectius, el seu element clau és la confiança.

CAPÍTOL 3. INTRODUCCIÓ DE LA UNIVERSITAT A L'ESPAI EUROEU

D'EDUCACIÓ SUPERIOR

La creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i l'entrada de la universitat en aquest nou sistema ha estat un procés complex i encara no ha finalitzat. En aquest capítol només es presenten algunes qüestions globals de les normatives que s'han aprovat i dels successos que s'han produït. Específicament, es tracten amb més profunditat aspectes relacionats amb les reformulacions que s'han realitzat en relació al procés d'ensenyament aprenentatge i a la incidència d'aquests en la professionalització dels estudis.

Abans d'introduir el Procés de Bolonya i de tractar la situació de les universitats espanyoles i en concret la de la Universitat Autònoma de Barcelona, es mencionen els precedents del procés sorgits de les normatives anteriors a la Declaració de Bolonya. Més endavant es desenvolupen les directives de les normatives relacionades amb el Procés en cada un dels estaments, europeu, estatal, comunitat autònoma i universitat. Cal esmentar que aquest apartat pot tenir un cert caire triomfalista sobre el procés ja que les paraules estan extretes de documents oficials, l'últim apartat matisa el to.

Finalment, s'apunten algunes de les conseqüències del procés i les respostes dels actors principals, el professorat i els estudiants. Es recullen crítiques constructives i destructives del procés, tant pel què fa al procés en general com a la situació concreta a la UAB. Les ocupacions que s'han produït durant els mesos d'octubre a desembre i els conflictes derivats en els últims mesos han multiplicat les declaracions i publicacions dels diversos autors.

3.1. Els precedents

Com s'ha narrat breument a la introducció, la universitat, en concret en el nostre país, ha patit una sèrie de transformacions profundament lligades a canvis socials més amplis.

En primer lloc, cal anomenar el procés de creixement demogràfic dels anys setanta que va suposar un augment del número d'estudiants a la universitat. La universalització universitària va produir una major heterogeneïtat dels orígens socials i dels perfils d'estudiants. La nova composició implica una diversificació de les expectatives dels

estudiants universitaris, de les seves necessitats i per tant, dels seus requeriments així com els de diversos actors socials (Consell Social UAB, 1989). Tanmateix, aquesta universalització ha significat una reducció de les desigualtats històriques del sistema tot i que hi continua havent estudis que demostren que encara es produeixen diferències segons l'origen social de l'alumnat (Bonal, Essomba i Ferrer, 2004).

Cal destacar que l'augment de joves que arriben a la universitat ha estat en part gràcies a la incorporació massiva de les dones a la universitat. Les transformacions socials en relació a la construcció de les famílies i l'entrada de les dones en el marcat laboral, ha estat al mateix temps, efecte i causa, de l'entrada de les dones a la universitat, on actualment sobrepassen en quantitat el número d'homes.

D'altra banda, un altre fenomen actual té a veure amb les relacions de la universitat amb el mercat de treball. Des de fa un parell de dècades l'obtenció d'un títol no garanteix als graduats obtenir una posició (per nivell i/o àmbit professional) en el mercat de treball corresponent als seus estudis. La situació del mercat laboral del nostre país provoca que la inserció juvenil, sobretot de qualitat, sigui cada vegada més difícil i tardana (Béduwe i Planas, 2003).

Ambdós fenòmens, la universalització i la difícil inserció, han fet incrementar en els últims anys les veus que demanen que les dinàmiques del món universitari i les del mercat de treball estiguin més entrelligades.

De la mateixa manera, diversos autors defensen que s'està produint una accentuació del model d'intercanvi entre universitat –serveis a la societat- i l'estat (finançament), fet que fa que augmenti l'autonomia de la universitat però que se'n redueixi el finançament, que es diversifica i arriba a la universitat per altres fonts (Troiano, 2000). Però més enllà de les transformacions socials amb repercussió a la universitat, les lleis que s'han anat aplicant en relació a aquesta institució han incidit en la direcció del seu rumb.

El finançament de les universitats, poc quantios per les noves necessitats, les acosta a la lògica de mercat amb nous valors d'eficiència del sistema. El sistema és més descentralitzat amb una estructura més confosa, fet que implica la necessitat de desenvolupar decisions al llarg de tota l'organització. Evidentment, aquesta nova

situació comporta intenses dificultats a l'hora d'aconseguir tirar endavant tota la maquinària universitària. És a dir, cada vegada és més difícil la presa de decisions i hi ha una quasi impossibilitat d'arribar a consensos i decisions més o menys unànimes (Troiano, 2001). La situació de les universitats es caracteritza per un alt grau de fragmentació organitzativa de les funcions i activitats, d'aquesta manera el poder es diversifica i les decisions es prenen a nivells molts diferents de l'organització. Els dos grans àmbits de transformació a la universitat són la professionalització dels estudis, que consisteix en l'acostament a un entorn tècnic per tal d'aconseguir una bona inserció professional dels titulats, i, en segon lloc, la docència que procura la millora de l'ensenyament.

Davant d'aquesta situació de les universitats catalanes caracteritzades per una diversificació de les demandes i alhora, per una estructura difusa, sembla fàcil deduir les complicacions que comporta implementar les diverses normatives que sorgeixen i per tant, costa molt que els seus actors vegin la plasmació d'aquestes en la seva vida diària.

S'ha de tenir en compte que les directives i les lleis oficials pateixen un procés de *recontextualització*, en el sentit que les diverses instàncies implicades realitzen un procés d'adaptació dels escrits oficials. L'estat acostuma a ser el primer agent recontextualitzador amb les seves lleis i decrets, encara que també hi intervé altres instàncies intermèdies, com les agències de qualitat, les universitats i les facultats. Fins i tot les titulacions hi tenen un paper important perquè recontextualitzen les directives, seleccionant continguts, redactant els plans d'estudi i perfilant els mètodes didàctics (Troiano et al, 2008).

D'aquesta manera, cal fer una revisió de les reformes legislatives prèvies al Procés de Bolonya per tal d'entendre la situació de partida de la nostra universitat i els efectes que han provocat les diferents reglamentacions en les diverses institucions que s'han anat introduint.

En primer lloc, *La Ley de Reforma Universitaria* (LRU) de 1983 va provocar profunds canvis a la institució. Els canvis s'han estès en el temps durant més d'una dècada en la qual s'han anat duent a terme les transformacions que la llei demanava i també s'han

estès en tots els seus àmbits, en la docència, en la investigació i en l'organització de la universitat.

La llei pretenia que es duguessin a terme canvis en la mateixa línia que les tendències que s'estaven produint en d'altres sistemes d'educació superior europeus. En relació al Procés de Bolonya i a les línies que s'hi han desenvolupat, cal destacar la LRU i la creació dels Consells Socials. Amb aquest òrgan es diversifica la procedència dels agents socials en el govern de les universitats per tal d'acostar-les a les demandes socials.

La LRU explícitament endegava elements perquè es produïssin canvis específics en l'estructura i el contingut dels estudis, adoptant tendències d'acostament a Europa i al mercat laboral. Específicament cal destacar que procurà la millora de la qualitat de la docència observant i intentant que la universitat se centrés en el procés d'aprenentatge dels estudiants i en les seves adquisicions, tot i que en aquest aspecte no va comportar canvis molts substantius.

En segon lloc, el procés de *reforma dels Plans d'estudi* (1990), pretenia ajustar els diferents estudis a l'augment del nombre d'estudiants, a la diversificació dels seus perfils i a les noves demandes socials. Aquesta visió de la universitat més actualitzada va comportar que se centrés l'atenció en el desenvolupament científic, la diversificació cultural i els aspectes professionalitzadors per ajustar-se a les demandes del mercat de treball. La cerca de les sinèrgies entre universitat i mercat laboral fou l'aspecte fonamental per a la creació i la propagació de titulacions de cicle curt, les diplomatures de tres anys. D'aquesta manera, s'augmentava el número d'estudis oferts, i la seva professionalització.

L'administració central estableix una part dels plans d'estudi comuna en totes les universitats mentre que la part flexible serveix per configurar aspectes distintius que diferenciïn unes universitats de les altres, d'aquesta manera és coherent amb les reivindicacions d'autonomia universitària.

Més enllà dels canvis que propugnaven les reformes dels diferents plans d'estudi, les conseqüències no han estat clares ni unànimes, més aviat han estat contradictòries i no

han comportat els canvis que es cercaven, no ha augmentat la competència entre universitats a partir de la diferenciació dels plans d'estudis i tampoc no s'ha aconseguit, en general, acostar els estudis al mercat laboral (Masjuan et al, 2007).

En tercer lloc, i profundament lligat amb les demandes de la millora de la qualitat, s'han creat diverses agències d'avaluació de la qualitat, promogudes per l'estat central i pels governs autonòmics. Destaquen en el nostre context, la creació de l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), fundació estatal creada el juliol de 2002, en compliment de la LOU, i la creació al 1996 de l'Agència de Qualitat de Catalunya (AQU). Ambdues tenen com a objectiu contribuir a la millora de la qualitat del sistema d'educació superior, mitjançant avaluacions, certificacions i acreditacions de professorat, ensenyaments, i institucions, la primera en l'àmbit estatal i la segona en l'àmbit català.

Com ja s'ha esmentat, el Procés de Bolonya no apareix del no res, sinó que hi ha una sèrie d'antecedents fonamentals que la sustenten (Moledo Froján, 2004): Dearing Report (1997) al Regne Unit; el llibre de Morin *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999); l'informe de Jacques Delors *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996); l'informe d'en Bricall *Universidad 2000* (2000); *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* de la Conferència Mundial d'Educació Superior (Unesco, 1998b).

En la majoria d'aquests documents ja s'apuntava la necessitat de centrar l'ensenyament universitari en l'estudiant i per tant, replantejar les metodologies docents que es duen a terme. Un exemple es pot veure en l'informe de Bricall on s'esmenta la necessitat de dotar a l'estudiant de major protagonisme en el procés d'aprenentatge "incorporar a l'ensenyament nous procediments facilitadors de l'aprenentatge, estimular l'ús de períodes de autoaprenentatge, sessions de seminaris i sessions de tutories, tots ells computables també com a crèdits" (Bricall, 2000:17).

3.2. El Procés de Bolonya

Precisament els canvis que vol implementar el Procés de Bolonya provenen en part de la conscienciació de les transformacions del món universitari i de la justificació per crear

una universitat més ajustada als temps actuals. A partir de la incorporació de l'anomenat Procés de Bolonya a la universitat s'estan produint ràpids canvis en tot el funcionament universitari. Aquests canvis no només s'esdevenen a partir de la implementació del Procés sinó que ja s'havien iniciats anys o fins i tot, dècades enrere. De totes maneres està clar que aquest nou procés ha estat l'impuls i la constatació d'importantes reformes.

El Procés de Bolonya que parteix de la Declaració de Bolonya de 1999 assenta les bases per a la construcció del Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), peça clau de la construcció de la Unió Europea. El Procés de Bolonya s'emmarca en les reformes educatives impulsades, a partir del procés econòmic de globalització, per instàncies internacionals com el Banc Mundial, l'Organització Mundial del Comerç, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, i la UNESCO.

La Declaració de Bolonya, tot instituint el procés de reforma plantejat a la Sorbona, es realitzà el 19 de juny de 1999 i es firmà per 29 països, no tots de la Unió Europea. En ella es discutí sobre la necessitat de crear un espai europeu comú sustentat en principis de qualitat, mobilitat, diversitat i competitivitat, a més es recalca la importància de las universitats en la dimensió cultural europea. Es considera el 2010 la data límit per poder consolidar els objectius que en ella s'expliciten.

Les diferents declaracions que s'han anat lligant a la de Bolonya s'han anomenat Procés de Bolonya. Es parteix de l'objectiu de donar una resposta comú als problemes compartits pels països firmants, com són: el creixement i la diversificació de l'educació superior, les sortides professionals de les carreres, la mobilitat dels estudiants i la competitivitat.

Dins els objectius de la Declaració també s'ha de destacar la cerca d'un sistema de titulacions que siguin comparables a tots els països amb la introducció del Suplement del Diploma. Es considera un sistema de títols on hi ha dos cicles o nivells (*Bachelor* i *Màster*) a través d'un sistema comú de crèdits ECTS (European Credit Transfer System) per aconseguir una transparent i senzilla comparabilitat dels estudis. Tot i que la Declaració només apuntava unes línies generals per intentar endegar canvis en les universitats europees, en ella es plasmaven molt pocs elements concrets. A nivell de

docència s'exposa la necessitat d'incentivar l'aprenentatge al llarg de la vida, en el mateix sentit s'estableixen vies de reconeixement dels aprenentatges previs.

En posteriors declaracions i comunicats, de Praga (2001), de Berlín (2003), de Bergen (2005) i de Londres (2007), s'hi han anat adherint més països arribant així als 46 actuals, s'ha fet balanç dels avanços que s'anaven duent a terme i s'han anat perfilant les directrius inicials. S'ha de tenir en compte que l'adhesió dels països a la Declaració de Bolonya és una decisió voluntària i es reconeix la diversitat de l'educació superior europea, fet que promou la independència i autonomia de les universitats (Ferrer et al, 2004). Que sigui voluntari no vol dir que els diferents estats se sentin obligats a entrar-hi, ja que si hi renunciessin podrien patir un greuge comparatiu pel fet de no pertànyer a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Es detalla un resum dels punts que es tractaren en cada una de les trobades:

- Declaració de la Sorbona (25/05/1998): es posà sobre la taula la necessitat de crear un espai comú europeu en educació superior per recuperar la pèrdua de la competitivitat en relació a la creació i la investigació científic-tecnològica enfront Estats Units i Japó. Es posaren les bases per crear un marc comú per tal de:
 - o Millorar el reconeixement extern a partir de la homologació dels títols.
 - o Facilitar i promocionar la mobilitat internacional dels estudiants millorant les seves oportunitats d'ocupació.
 - o Crear un sistema de dos cicles (grau i postgrau).
 - o Crear un sistema estàndard de crèdits per tal que siguin transferibles a nivell europeu (ECTS).
- Declaració de Bolonya (19/06/1999): es decideix adoptar mecanismes per tal de cobrir la necessitat de crear un espai europeu comú sustentat en principis de qualitat, mobilitat, diversitat i competitivitat. Així:
 - o Es promou la mobilitat del personal universitari (estudiants, professors, investigadors i personal administratiu).
 - o S'adopta un sistema de crèdits compartit a nivell europeu per facilitar la mobilitat estudiantil.
 - o Es crea un sistema de títols comparables, per tal de promoure, també l'accés dels estudiants al món laboral.

- Es promou la cooperació europea en qualitat i desenvolupament de criteris i metodologies comparables.
- Declaració de Praga (19/05/2001): Es considerarà l'any 2010 com a data límit per poder consolidar els objectius que en ella s'expliciten. S'amplià la Declaració de Bolonya posant l'èmfasi en:
 - Fomentar l'aprenentatge al llarg de tota la vida.
 - Acreditació de la qualitat del sistema universitari i la investigació.
 - Fomentar la participació de les institucions i els estudiants en la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

L'explicitació de la necessitat d'acreditar la qualitat tingué com a conseqüència la creació de diverses institucions que pretenen assegurar uns alts estàndards de qualitat i facilitar la comparació entre les qualificacions de les diferents universitats europees. D'aquesta manera es creà l'ENQA (European Network of Quality Assurance in Higher Education) com a institució definidora de bones pràctiques de referència que ajuda a la implementació progressiva de les directrius a totes les institucions d'educació superior.

Per la seva banda, l'explicitació de la participació dels estudiants i d'institucions en el procés tingué com a conseqüència la necessitat de consultar a l'EUA (European University Association), a la EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) i al ESIB (National Unions of Students in Europe).

- Comunicat de Berlín (19/09/2003): en aquesta conferència es prioritza:
 - Establir sistemes de garantia de la qualitat, tenint en compte la dimensió social (ajuda als estudiants de sectors desfavorits) i la riquesa cultural i diversitat lingüística d'Europa.
 - Implantar l'estructura dels estudis en dos cicles (grau i postgrau).
 - Reconeixement dels títols i creació del sistema de crèdits (ECTS).
 - Reafirmació de la importància de la mobilitat dels estudiants.
 - Desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida.
 - Introducció de les organitzacions europees d'universitats i estudiants com a observadors del Procés de Bolonya.

- Èmfasi en la formació dels investigadors i la promoció de la interdisciplinarietat. S'exposa el doctorat com a base de la formació d'investigadors.
- Comunicat de Bergen (19/05/2005): Es posa l'èmfasi en la investigació, així es pretén promoure:
 - La correspondència de les qualificacions del doctorat.
 - La originalitat de les investigacions del doctorat.
 - La formació interdisciplinària i el desenvolupament de competències transferibles al mercat laboral.
 - La sinèrgia entre organismes de recerca universitaris i d'altres organismes de recerca en tots els països.
- Comunicat o declaració de Londres (2007): Es prioritza:
 - La mobilitat, demanant a tots els països que duguin a terme mesures per tal de fomentar-la i que recopilin dades per avaluar la situació.
 - La dimensió social, igualment demanant a tots els països que duguin a terme mesures per tal de fomentar-la i que recopilin dades per avaluar la situació.
 - L'ocupabilitat buscant vies de comunicació amb el mercat de laboral.
 - L'aprenentatge al llarg de la vida: intercanvi de bones pràctiques que treballi per fomentar la comprensió del paper de l'educació superior en la formació al llarg de la vida.

Per tant, en resum, l'anomenat Procés de Bolonya intenta ser una resposta comú als problemes compartits pels països firmants, com són: el creixement i diversificació de l'educació superior, les sortides professionals de les carreres, la mobilitat dels estudiants i la competitivitat. La Declaració reconeix la diversitat de l'educació superior europea, així es promou la independència i autonomia de les diferents universitats (Ferrer et al, 2004).

Actualment, participen en el Procés de Bolonya 45 països: Albània, Alemanya, Andorra, Armènia, Àustria, Azerbaidjan, Bèlgica (comunitat flamenca i comunitat francesa), Bòsnia i Hercegovina, Bulgària, Croàcia, Dinamarca, Eslovènia, Espanya, Estònia, Federació Russa, Finlàndia, França, Geòrgia, Grècia, Hongria, Irlanda, Islàndia, Itàlia, Letònia, Liechtenstein, Lituània, Luxemburg, Malta, Moldàvia,

Noruega, Països Baixos, Polònia, Portugal, Regne Unit, República d'Eslovàquia, República de Montenegro, antiga República Iugoslava de Macedònia, República Txeca, Romania, Sèrbia i Montenegro, Suècia, Suïssa, Turquia, Ucraïna, el Vaticà i Xipre. Tots els països són membres del Grup de Seguiment, la Comissió Europea també és membre amb dret a vot.

Té cabuda comentar el paper de l'estratègia de Lisboa (2000) en aquest procés. El Consell Europeu de Lisboa es marcà l'objectiu estratègic de convertir l'economia de la UE en "l'economia del coneixement més competitiva i dinàmica del món, abans del 2010, capaç d'un increment econòmic perdurable acompanyat per una millora quantitativa i qualitativa de l'ocupació i una major cohesió social». Aquest doble esment a la competitivitat i a la cohesió social caracteritza també els diversos papers oficials emmarcats en el Procés de Bolonya. Les cites referents a la necessitat de modernitzar el model social europeu per a l'economia i les perspectives favorables de creixement progressiu de les polítiques macroeconòmiques, són els que han suscitat més temors entorn l'increment de la mercantilització en l'educació superior.

Són membres consultius del Grup de Seguiment els organismes i les institucions següents: Consell d'Europa, Sindicats Nacionals d'Estudiants d'Europa (ESIB), Education International (EI) Pan-European Structure, European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) i Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE).

Els tres punts clau del Procés de Bolonya són:

- Harmonització de les titulacions per promoure la mobilitat europea a través d'un sistema dual de títols (grau i postgraus)
- Introducció dels ECTS (European Credit Transfer System), el qual és un sistema de transferència i acumulació centrat en l'estudiant perquè compta el volum total de treball realitzat pels estudiants. El valor d'un crèdit ECTS oscil·la entre 25-27 hores, per tant el treball d'un curs acadèmic per un estudiant en qualsevol universitat europea és de 60 ECTS i es compta que l'estudiant dedica 40 hores a la setmana a l'estudi.

- Sistema de qualificacions únic i transparent a través d'un suplement de títol. El sistema es divideix en tres etapes, grau, màster i doctorat.

El Suplement Europeu al títol és una iniciativa europea del Consell d'Europa, la UNESCO i l'Associació Europea d'Universitats (EUA) i es creà per permetre un reconeixement més fàcil de les titulacions i promoure així la mobilitat dels universitaris arreu d'Europa i la seva integració en un mercat laboral únic. L'objectiu és que sigui un document on quedin reflectits els resultats de l'aprenentatge al llarg de tota la vida i els coneixements d'una persona acreditats per les institucions europees d'ensenyament superior. El decret és de caràcter transitori fins que el sistema de comptabilitat ECTS no s'implanti completament en les titulacions.

L'objectiu és que l'EEES converteixi en un punt de referència en l'àmbit de la formació universitària per als estudiants de tots els països, amb una garantia de qualitat fonamentada en mecanismes i processos d'avaluació, certificació i acreditació.

3.3. La implementació de la Declaració de Bolonya

La plasmació de la introducció de la nostra universitat a l'EEES se situa en el marc legal de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001. A més, la LOU proposa alguns canvis en el sistema de participació i decisió de la comunitat universitària, crea un sistema més centralitzat pel que fa al reclutament del professorat, i incorpora l'avaluació de les universitats creant l'ANECA. La llei es compromet a fer les reformes necessàries en el sistema d'educació superior en la línia de les reformes europees per a la plena integració del sistema espanyol a l'EEES (Art.87). Així, s'estableixen les mesures necessàries per adoptar el sistema europeu de crèdits (Art.88-3).

Els canvis introduïts són en part contradictoris perquè limiten l'autonomia universitària, i també centralitzen el procés de selecció del professorat. Les limitacions referents a la autonomia tenen a veure amb la pèrdua de part de la descentralització autonòmica.

A partir de la redacció de la LOU, el text s'ha anat desenvolupat i complementant a través de la publicació de diversos decrets, que desenvolupen o matisen diversos aspectes de la llei. S'han publicat 5 decrets (Real Decret 774/2002, Real Decret 1044/2003, Real Decret 1504/2003, Real Decret 1742/2003 i Real Decret 49/2004), i en

relació a l'entrada de la universitat a l'EEES i les seves repercussions en la docència cal destacar-ne el segon (Real Decret 1044/2003), perquè estableix el procediment a través del qual les universitat expedixen el Suplement Europeu al Títol, i també l'últim (Real Decret 49/2004), sobre l'homologació de plans d'estudi i títols de caràcter oficial.

A més s'han publicat dos decrets lligats a l'EEES, són el Real Decret 55/2005 i el Real Decret 56/2005 on s'estableix l'estructura dels ensenyaments universitaris i es regulen els estudis universitaris de Grau i de Post Grau, respectivament.

Més endavant la LOU ha estat reformada a partir de dos Reals Decrets Real Decret 338/2005, que modifica el Real Decret 774/2002, i el Real Decret Llei 9/2005 que modifica una disposició transitòria de la LOU. Però els canvis més significatius es troben a la Llei Orgànica 4/2007 que modifica la LOU.

Tot i que els avenços s'han volgut dur a terme de manera ràpida després de l'aprovació de la llei, el procés de reestructuració s'ha anat retardant en relació als altres països europeus perquè les universitats espanyoles s'han esperat a tenir orientacions concretes sobre la durada dels cicles i el catàleg de titulacions.

Després de moltes incerteses ha quedat definit de la següent manera: els graus seran de quatre anys, amb 240 crèdits ECTS, amb una formació general de caràcter professionalitzador per al mercat laboral europeu; els Màsters seran la formació avançada, de caràcter especialitzat o multidisciplinari i estaran orientats a l'especialització acadèmica, professional o a la iniciació a la recerca; i finalment, els doctorats seran la formació avançada en recerca. De l'estructura de graus n'estan excloses les titulacions de Medicina, Veterinària i Arquitectura.

És interessant tenir present que alguns documents oficials expliciten que un crèdit està compost com a màxim d'un 30% del seu valor en activitats acadèmiques dirigides, situació que algunes universitats han utilitzat per introduir accions per tal d'incentivar el canvi de paradigma i impulsar noves metodologies docents. Trencar amb la idea d'un crèdit com a 10 hores d'assistència a classe permetria substituir la presencialitat per una tasca activa per part de l'estudiant tot comptabilitzant el seu volum de treball tal i com es perfila a partir dels ECTS. En el mateix sentit, la LOU, a l'article 46.2e es refereix a

l'assessorament i l'assistència del professorat i de tutors buscant consolidar la docència tutoritzada tot centrant-se en l'estudiant.

3.3.1. Llei d'Universitats de Catalunya 2003

A Catalunya s'ha de mencionar la LUC (2003) i les proves pilot (2004).

En relació a la 'Llei d'Universitats de Catalunya', s'adapten les normatives estatals a les particularitats de la Comunitat Autònoma. Es marca com a fita la millora de la qualitat universitària i per tant, l'acreditació vinculada a l'AQU i es proposa impulsar decididament el procés de convergència europea amb l'aplicació de diferents mesures d'adaptabilitat per poder estar en la mateixa línia dels canvis que es promoguin a nivell europeu, per tant, s'aposta clarament per l'uropeïtzació i la internacionalització de les universitats catalanes i al mateix temps la LUC conté elements per tal de facilitar el necessari canvi cultural del sistema universitari (AQU, 2004). Així, preveu que les universitats catalanes puguin atorgar títols propis amb la idea que aquests siguin compatibles amb els que es promulguin a partir de la reforma europea, sabent que es queden al marge i que competeixen amb les titulacions a nivell estatal. La llei presta especial atenció a l'adquisició de competències i d'habilitats i a l'ensenyament al llarg de la vida, sempre molt acord amb l'EEES com es pot veure a l'article 14: "El departament competent en matèria d'universitats i les universitats, mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, han de vetllar per a què les universitats ofereixin programes d'educació superior adequats, que permetin la formació universitària i l'actualització de coneixements i habilitats al llarg de tota la vida, com element del espai europeu d'ensenyament superior" (DOGC 3826, 20-2-2003: 3325).

La voluntat de l'AQU és promoure la cultura de la qualitat i de la millora continuada de les universitats catalanes (AQU Catalunya, 2003). Des del 1995, l'Estat impulsa plans pilot d'avaluació de la qualitat. L'AQU percep que la LOU es situa com el principal instrument per a la promoció i l'avaluació de la qualitat en el sistema universitari català.

La voluntat catalana d'anar per davant de les reformes de l'Estat ha comportat avançaments agosarats en la línia de l'EEES, atès que no han esperat les reformes normatives a nivell de l'Estat, cosa que ha comportat que Catalunya s'hagi hagut de fer enrere en alguns aspectes, com per exemple en els títols de grau de tres anys.

Pel que fa a les proves pilot endegades l'any 2004 pel Departament d'Universitats i Societat de la Informació (DURSI), es van desenvolupar per promoure l'adaptació d'algunes titulacions a l'EEES. Es van incorporar inicialment a la prova pilot catalana 22 titulacions de diplomatura i enginyeria tècnica, i 25 titulacions de llicenciatura i enginyeria superior, per tant, les universitats catalanes se situen en una posició capdavantera.

Les titulacions que voluntàriament es van incorporar al pla pilot es van haver de modificar en alguns aspectes durant el primer trimestre del curs 2004-2005. Sense introduir canvis substancials que vulneressin les normatives estatals, van haver d'adaptar els plans d'estudis vigents a les propostes europees, definir els perfils de les titulacions i las competències per ajustar-se a l'esperit de les orientacions didàctiques i organitzatives lligades a la implementació dels ECTS. Paral·lelament s'han dut a terme alguns acords de finançament entre el govern de la Generalitat i els rectors de totes les universitats per tal de situar-les al mateix nivell que les millors universitats europees.

3.3.2. Llei orgànica d'universitats 2007

La promulgació d'aquesta nova llei orgànica pretén sanejar algunes deficiències que s'han detectat a partir de l'entrada en funcionament de la LOU, sobretot donant un impuls a l'entrada de les universitats espanyoles a l'EEES. La llei aposta decididament per l'harmonització i pretén una profunda transformació de l'estructura i l'organització dels ensenyaments basats en tres cicles: Grau, Màster i Doctorat. I d'aquesta manera es ressalta en les lleis promulgades últimament: "El nou model d'ensenyament aporta una manera diferent d'entendre la universitat i les seves relacions amb la societat. Es tracta d'oferir una formació de qualitat que atengui als reptes i desafiaments del coneixement i doni resposta a las necessitats de la societat." Com ja s'havia apuntat en altres normatives, es procura incrementar en quantitat i intensitat els contactes entre universitat i societat, sobretot pel que fa a la vinculació entre la investigació universitària i l'entorn productiu.

En relació als estudiants, la Llei preveu l'elaboració d'un estatut de l'estudiant universitari i la creació del Consell d'estudiants universitaris, òrgan col·legiat de representació estudiantil, amb l'objectiu d'articular la participació d'aquests en el sistema universitari. Actualment, l'estatut de l'estudiant encara està en fase d'esborrany,

tot i que cal dir que en algunes institucions específiques com és el cas de l'Estatut de l'estudiant del Doctorat del Departament de Sociologia de la UAB, sí que s'ha avançat en aquest aspecte. I és que el Consell d'Estudiants esmentat sí que està en funcionament amb diversos representant d'estudiants pertanyents a diversos nivells de la institució.

Es confirma l'existència del Consell Social i es consolida com l'òrgan de participació de la societat a la universitat. Al Consell Social li corresponen les tasques de supervisió de les activitats de caràcter econòmic de la universitat i del rendiment dels seus serveis, així com el fet de promoure la col·laboració de la societat en el finançament de la universitat. Amb aquest objectiu, aprovarà un pla anual d'actuacions per tal d'incrementar les relacions entre la universitat i el seu entorn cultural, professional, econòmic i social al servei de la qualitat de l'activitat universitària. Darrere l'aparició i consolidació d'aquest òrgan alguns veuen l'aposta clara de les universitats per fer entrar agents productius que duran a la institució cap a la submissió a les demandes del mercat, ja que a més en el Consell de Govern hi poden haver fins a tres membres del Consell Social. D'altres han entrevist aquesta intencionalitat en l'article 83 de la LOU, on s'apunta que les universitats fomentaran la cooperació amb el sector productiu.

Tot i les directives de la LOU i els reals decrets en relació a la conformació dels Graus i els Màsters, fins que no es conformi un Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) no hi haurà una única llista de títols oficials d'aplicació obligatòria a totes les universitats. Les universitats podran proposar titulacions que hauran de ser verificades i acreditades per les agències de qualitat. En el cas d'algunes titulacions sí que hi ha unes directives que provenen del Ministeri, com és el cas dels Magisteris.

Concretament la llei conté un títol referit a l'EEES amb 4 articles. És fonamental el punt 5 de l'article 89 perquè lliga l'EEES amb la reforma metodològica, en els següents termes: "El Govern, les Comunitats Autònomes i les universitats impulsaran la realització de programes dirigits a la renovació metodològica de l'ensenyament universitari per al compliment dels objectius de qualitat de l'EEES."

En relació a les competències, al Grau "s'integren harmònicament les competències genèriques bàsiques, les competències transversals relacionades amb la formació integral de les persones i les competències més específiques que possibiliten una

orientació professional que permet als titulats una integració en el mercat de treball” (MECD, 2003:7). Aquest és un punt fonamental de la introducció de l’EEES a la universitat i que explica la relació entre el Procés de Bolonya i els replantejaments que s’estan produint a nivell docent. La vinculació es desenvoluparà en el proper apartat. A més cal remarcar que és el punt clau per al desenvolupament de la present tesi.

Tots els aspectes que començava a apuntar la LOU i que es van anar desenvolupant en les diverses directives Europees lligades al Procés de Bolonya queden reflectits en el Llibre Blanc de les universitats Catalanes. A tall d’exemple, a l’apartat tres, referit a la creació d’una universitat amb una formació de qualitat, centrada en els estudiants i integrada en l’EEES, es destaca l’estratègia 14 centrada en fomentar els estudis de grau atenent a les demandes i necessitats socials, amb perfils més generalistes d’entrada i més especialitzats de sortida. Respecte a la implementació dels crèdits europeus destaca l’estratègia 16 que pretén enfortir una formació universitària basada en el coneixement i més intensiva en habilitats, aptituds i valors, que pretén, en relació a la formació en competències, fomentar plans i accions específics per a la formació en competències entre la Generalitat, els agents socials i l’Associació Catalana d’Universitats Públiques.

La lectura del Procés de Bolonya que, en el nostre entorn ha estat propagat per les autoritats acadèmiques i polítiques, es pot sintetitzar en les línies següents: El sistema universitari actual es basa en la transmissió d’informació i dóna per suposat que els continguts de les matèries que s’imparteixen han de permetre adquirir indirectament determinades competències i habilitats genèriques més o menys relacionades amb el mercat laboral. La Declaració de Bolonya apunta que la missió principal de la universitat és generar, acumular i distribuir el coneixement i formar persones per què exerxeixin com a ciutadans en la societat. I finalment demana que la universitat sigui capaç de proporcionar a cada estudiant els fonaments bàsics i també les competències necessàries per a la seva titulació, les quals s’han de definir en col·laboració amb el món de l’empresa.

3.3.3. Vinculació dels ECTS a la metodologia docent

Alguns països, com és el cas d’Espanya, han anat més enllà de la traducció de crèdits llegint entre línies les diverses normatives i han vist l’oportunitat d’introduir canvis en el sistema d’ensenyament/aprenentatge, modificant la metodologia docent per potenciar

la capacitat d'aprenentatge i equilibrar els coneixements amb l'adquisició d'habilitat, aspecte que no està recollit explícitament en els documents oficials de la Unió Europea.

Cal dir que les agències europees de qualitat oficials com l'ENQA en diversos documents ressalten la importància de l'aprenentatge al llarg de la vida, l'ensenyament de qualitat i la implementació de l'aprenentatge a través de les competències, però no es menciona que s'hagi d'introduir un nou paradigma docent. Sembla que la comparació amb el tipus de docència que s'exercia en els altres països, ha obligat a d'altres a emmirallar-s'hi. És el nostre cas o el dels països nòrdics, que han produït també gran quantitat de documents oficials sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge i la necessitat d'acostar-lo a l'estudiant.

Es pretén un canvi en el paradigma educatiu passant d'una educació centrada en l'ensenyança (professorat) a una altra centrada en l'aprenentatge (estudiant). La seva introducció implica un canvi de mentalitat en el plantejament de l'ensenyament i l'aprenentatge, en conseqüència, suposa un canvi en les actituds del professorat (Ferrer et al, 2004) i els estudiants.

És difícil dictaminar clarament quines van ser les primeres veus que van relacionar el Procés de Bolonya amb els canvis de metodologia docent. Diversos entesos des de diversos punts geogràfics han llegit entre línies que la introducció dels ECTS i la nova manera de comptabilitzar els crèdits partint de la feina dels estudiants implica un canvi conceptual de l'aprenentatge més centrat en l'estudiant. Alguns consideren que la Conferència de Praga 2001 estableix les bases d'una educació més centrada en els estudiants.

Tanmateix cal tenir present que ja hi havia hagut propostes desenvolupades respecte als aprenentatges centrats en els estudiants, i és que com s'ha vist en el capítol sobre l'estat de l'art, molts autors a nivell mundial van elaborar teories i marcs conceptuals respecte a aquest tema. La confluència entre aquests desenvolupaments i el Procés de Bolonya no és clara però no sembla casual.

El projecte Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) fou una de les primeres veus en traduir els ECTS en la necessitat d'introduir canvis en el sistema

d'ensenyament/aprenentatge. El projecte començà l'any 2000 quan un grup d'universitats europees, en total 105, seguint les directrius de Bolonya, elaboraren un projecte pilot anomenat Tuning, el qual fou finançat per un programa Sòcrates i comptaren amb l'ajuda de l'Associació Europea d'Universitats (EUA). Totes les aportacions del Comunicat de Praga són referenciades en el Projecte Tuning, ja que aquest ha tingut el suport econòmic i moral de la Unió Europea. El projecte segueix les línies d'acció de la Declaració de Bolonya, i els països participants en el projecte són en gran majoria els que firmen la Declaració de Bolonya. En concret la conferència de Berlín del 2003 està totalment en sintonia en l'enfocament de Tuning.

El projecte considera que per elaborar programes d'estudi comparables, compatibles i transparents cal considerar els resultats d'aprenentatge, els quals s'expressen en nivells de competència que han d'aconseguir els estudiants. Les competències representen una combinació dinàmica de les capacitats cognitives, metacognitives, de coneixement, d'enteniment, interpersonals, intel·lectuals, pràctiques, i de valors ètics.

S'usen les competències com a resultats de l'aprenentatge, és a dir, allò que l'estudiant sap i pot demostrar, per tal d'establir un llenguatge comú, uns punts de referència per descriure els objectius dels plans d'estudis. Es ressalta que el fet d'utilitzar les competències com a eina comú no ha de comportar que el sistema es torni més rígid sinó que es busca protegir la diversitat de l'educació europea mantenint l'autonomia de l'acadèmia i de cada disciplina.

En el marc teòric del projecte es dissenyà una metodologia per entendre els plans d'estudi i comparar-los a través del desenvolupament de quatre línies d'acció: a) competències genèriques, b) competències específiques de cada disciplina, c) el paper del sistema ECTS com a sistema d'acumulació i d) la importància del sistema d'ensenyament/aprenentatge, l'avaluació i el rendiment en relació amb la garantia i el control de qualitat. El canvi de paradigma d'ensenyament/aprenentatge es basa en la necessitat de valorar i reconèixer l'aprenentatge dels estudiants, per tant es té en compte l'aprenentatge de competències i de coneixements (González Ferreras i Wagenaar, 2003).

El paper del projecte Tuning ha estat clau perquè s'anés introduint el discurs que clama la necessitat de canviar la concepció de l'ensenyament a la universitat. Aquesta concepció ha anat calant en els informes i la normativa espanyola i catalana en relació al Procés de Bolonya.

L'aprovació dels crèdits europeus aprovats per la CRUE (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles) el desembre del 2000 els defineix com: *sistema de transferència i acumulació centrat en l'estudiant, que mesura el volum de treball que ha de realitzar l'estudiant per aconseguir els objectius d'un programa d'estudis*. Amb aquesta definició molts autors han considerat que implicarà nous enfocaments d'ensenyament i aprenentatge (Hernández Pina, 2005). En aquest sentit la CRUE valora positivament la concepció global de l'aprenentatge permanent i sustenta el respecte i la valoració positiva de la diversitat institucional de la Declaració de Bolonya.

Seguint la mateixa línia, a diverses pàgines web amb informació institucional es poden trobar afirmacions, en relació als ECTS, tals com "Aquesta idea de valorar el crèdit universitari es connecta amb la idea de que l'estudiant sigui el centre i principal actor del sistema universitari europeu."²²

En la formulació de les proves pilot endegades pel DURSI quedava remarcada una reflexió sobre el paradigma docent de les universitats i la necessitat de canviar-lo per tal d'impulsar la participació activa de l'estudiant. En aquest nou paradigma la formació en competències és un punt bàsic amb el qual es vol augmentar la qualitat dels aprenentatges dels estudiants (Rauret, 2004).

Seguint les paraules de l'AQU recollides en el seu informe de 2004 "Aquest canvi en el model d'ensenyament/aprenentatge demana una transformació aprofundida en l'organització de l'activitat docent: des de la definició de nous objectius més concrets, passant per l'aplicació de noves metodologies docents, i fins a l'establiment de nous mètodes d'avaluació dels aprenentatges. I això té impactes sobre el rol del professorat, el disseny de plans d'estudi o els sistemes de gestió acadèmica."

²² www.universia.es

L'AQU, des de la seva creació l'any 1996, ja apuntava la necessitat d'aprofundir en el disseny dels perfils de formació. En aquest sentit es posicionava des dels inicis en la mateixa línia de la convergència europea, a més aquesta encara fa més necessària la transparència dels resultats d'aprenentatge. En aquest sentit l'AQU inicia l'any 2003 el *Marc general per a la integració europea*, on es tracten les principals implicacions del procés d'harmonització europea en els currículums i el *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*, per fomentar avaluacions adequades als objectius que es promouen i on es plantegen vies d'avaluació alternatives a l'examen i que tinguin en compte l'avaluació de les competències.

L'informe *Marc general per a la integració europea* (AQU, 2003) és una clara declaració d'intencions de l'AQU en relació a l'entrada a l'EEES. En ell es considera el Procés de Bolonya com una oportunitat per a millorar el sistema universitari i la seva relació amb els altres actors socials. També s'analitza la situació general dels sectors on hi ha una demanda creixent de població qualificada, la pressió del mercat de treball, la internacionalització del mercat de treball, i la tensió entre els estudis de caire generalista i els nous tipus de caire més especialitzat. En aquest document queda clara l'aposta de Catalunya en relació a la vinculació dels ECTS en el canvi de paradigma docent a la universitat, un canvi en la concepció pedagògica.

En l'àmbit espanyol l'informe *La integració del sistema universitario español en el EEES, documento marco* està en la mateixa línia atès que s'hi apunta que “es fa necessària una nova concepció de la formació acadèmica, centrada en l'aprenentatge de l'alumne, i una revalorització de la funció docent del professor universitari que incentivi la seva motivació i que reconegui els esforços encaminats a millorar la qualitat i la innovació educativa” (MECD, 2003: 3).

En la mateixa dinàmica es troba l'informe *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad* publicat pel Ministeri l'any 2006 (MEC, 2006) on es fa una clara al·lusió a la reconversió, a partir de l'entrada de l'EEES, de l'estructura i els continguts i a més, la reconversió de les interaccions entre professors i estudiants per generar l'aprenentatge. En aquest document es plasma clarament el vincle entre els ECTS i l'impuls d'una metodologia educativa més centrada en els estudiants. Realitzen una comparació, sobretot pel que fa a la utilització de metodologies docents i

avaluatives més innovadores, entre la situació de les universitats europees i l'espanyola i s'arriba a la conclusió que cal donar un impuls perquè la nostra universitat estigui més focalitzada en l'aprenentatge centrat en l'alumne, en el foment de les competències i l'acompanyament tutorial. En el document es menciona que la universitat espanyola s'ha d'aproximar als plantejaments que emergeixen de l'EEES: “donar major protagonisme a l'estudiant en la seva formació, fomentar el treball col·laboratiu, organitzar l'ensenyament en funció de las competències que s'hagin d'adquirir, potenciar l'adquisició d'eines d'aprenentatge autònom i permanent, etcètera.” (MEC, 2006: 9).

Tot i que en alguns punts del document es matisa el fet que les metodologies més enllà de la classe magistral i els exàmens siguin noves i la millor manera d'ensenyar a la universitat, en altres apartats sembla que el discurs recurrent en alguns sectors en relació a les noves metodologies, i la nova manera d'ensenyar, defensi que s'hagi d'oblidar tot el que s'ha fet fins ara a la universitat perquè no es feia de manera correcte, apostant per una nova manera de funcionar, i que ara tot hagi de ser innovador i diferent.

Es realitza un diagnòstic de les diverses metodologies docents emprades en les universitats europees, n'extreuen que no només es pot parlar d'una metodologia i ni tant sols d'una metodologia dominant. Per tal d'analitzar-ho correctament s'ha de tenir en compte fonamentalment: el tipus d'estudiants, la disciplina i la tradició de la institució. En tots els casos la tendència és la de procurar proporcionar a l'estudiant els coneixements, tècniques i habilitats que li siguin útils en el seu futur professional. L'objectiu és que els diversos sistemes procurin formar estudiants actius “que puguin comprendre i fer judicis amb més profunditat de la matèria que estudien mitjançant el desenvolupament d'una actitud participativa i no merament passiva i receptiva. Per aconseguir aquest objectiu, és necessari utilitzar les classes teòriques, les pràctiques, els seminaris, els diferents materials didàctics, els treballs personals i en grup, les tutories, les tecnologies informàtiques, etcètera, considerant sempre que els ensenyaments han d'estar regits pel principi d'harmonització entre l'orientació teòrico-científica i l'orientació tècnico-pràctica, atès que ambdues són imprescindibles.” (MEC, 2006: 62).

Amb aquest document el Ministeri aposta clarament per a la renovació de les metodologies amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge dels estudiants universitaris,

procurant millorar el nivell de satisfacció i motivació d'estudiants i professors. Es considera que les noves metodologies han de comportar avançaments clars cap a un nou estil de treball de professorat i s'han d'acostar a l'exercici professional.

Finalment, aquesta visió també ha quedat plasmada en el Real Decret 276/2003, a l'article 18. *Missió* s'apunta que "El professorat de les universitats, en el desenvolupament de la seva obligació docent, ha d'assegurar una formació universitària de qualitat, mitjançant una competència professional reconeguda i una metodologia docent innovadora i eficaç." (BOE, 60, 11-3-2003: 9500).

En aquest paradigma, es considera que el rol de l'aprenent i del professor canvien, el professor ha d'acompanyar els estudiants en el seu procés d'aprenentatge, i té una funció tutorial. El seguit de metodologies i actuacions que s'inclouen en aquest paradigma docent són l'aprenentatge per descobriment, aprenentatge basat en problemes (PBL), aprenentatge a partir de la pròpia pràctica, treball cooperatiu, i *role playing*.

3.3.4. Introducció de l'EEES a la Universitat Autònoma de Barcelona.

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) també va ser la capdavantera a Catalunya en el implantació del Procés de Bolonya.

L'informe *La UAB i la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior, Eixos, perspectives i propostes d'actuació* del Vicerectorat d'Afers Acadèmics (2002), ja posava sobre la taula el repte d'introduir-se a l'EEES tot i les constriccions del marc legal de la LOU. Tanmateix, la LOU, en el seu article 87 assenyala que les comunitats autònomes poden dur a terme les mesures necessàries per la plena integració del sistema espanyol a l'EEES.

Després de la Declaració de Bolonya, la Generalitat, amb l'adhesió de la UAB, va fer una anàlisi de la situació de l'adaptació en tots els països de la Unió Europea i va concloure que la millor posició era optar per tres anys de grau i dos màster (3+2). Els plans pilot van començar amb aquesta estructura, però el Real Decret del 2003 constituïa l'estructura dels graus a nivell de tot el territori espanyol en el 4+1, quatre anys de grau i un de màster. Els graus a nivell europeu, majoritàriament, tenen una durada de tres anys, però en el cas espanyol s'ha optat perquè aquests sigui de quatre

anys, tenint en compte que els joves espanyols entren un any abans a la universitat del què ho fan els europeus d'altres països.

Davant d'aquesta contradicció la UAB va haver de prendre decisions concretes.

La proposta de la UAB és doble, en el marc dels 4 anys previstos per a la titulació oficial homologada d'acord amb el pla d'estudis vigent (240 crèdits ECTS), també s'aconsegueix un títol previ, reconegut pel DURSI després dels 3 primers anys (180 crèdits ECTS), el qual estarà en la línia dels futurs títols de totes les universitats europees. D'aquesta manera el model UAB encaixa tant amb el model espanyol com amb l'europeu.

També s'adopta el discurs sobre la necessitat de desenvolupar un nou model docent que s'entreveu darrera de l'estructura promoguda per Bolonya i s'usa la iniciativa del DURSI per endegar els plans pilot. En aquest nou model d'ensenyament/aprenentatge, l'objectiu de formació és l'assoliment de competències (saber, saber fer, saber ser) i, el còmput horari es fa seguint el treball de l'estudiant, i per tant, es redefineix el paper del professorat en el procés d'aprenentatge.

En el mateix sentit de la traducció dels ECTS duta a terme per l'AQU, la UAB ja explicitava que un dels pilars de l'EEES és la renovació dels mètodes docents, posant l'èmfasi en les noves tecnologies i en l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

Les primeres accions que es dugueren a terme dins l'EEES a la UAB foren: les aplicades al Graduat en Ciències, que segueix el sistema de cicles i crèdits requerit pel Procés de Bolonya; la tutoria integrada en les titulacions de les Facultats de Filosofia i Lletres i de Psicologia; dobles titulacions; virtualització de la docència; i docència modular centrada en l'aprenentatge a la Facultat de Veterinària.

Actualment també s'ha firmat un acord per a programar vies lentes i no desincentivar els estudiants que compaginen estudis i feina. L'inici dels nous plans d'estudi es començarà a implementar durant el proper curs 2009-2010 en algunes titulacions.

Tot i que el conseller d'Innovació, Universitats i Empresa, Josep Huguet i la Comissionada d'Universitats Blanca Palmada, es van mostrar fa uns mesos partidaris d'alentir el procés per no cometre els mateixos errors que amb la reforma educativa de la LOGSE, la posició actual del conseller és tirar endavant els canvis a la universitat i, per tant, rebutjar la petició del moviment estudiantil que demana congelar el procés i iniciar un debat amb l'administració.

3.3.5. Valoracions dels actors

El Procés de Bolonya és valorat de manera diferent per polítics, acadèmics, professorat i estudiants. Seria massa extens desenvolupar totes les valoracions positives i negatives de cada un dels actors, sobretot en el context actual on les reivindicacions estudiantils tenen cada vegada més força i l'allau d'informació que es pot trobar en qualsevol mitjà de comunicació dificulta donar veu a tots els actors i tots els punts de vista.

De totes maneres, s'ha intentat elaborar una panoràmica general sobre les controvèrsies que l'entrada a l'EEES suscita. En primer lloc, es plantegen algunes de les reflexions compartides per diversos acadèmics i investigadors, en segon lloc, s'apunten algunes de les valoracions compartides pel professorat i finalment, es fa un repàs de les demandes dels estudiants en referència al procés i els darrers esdeveniments succeïts entorn les reivindicacions estudiantils.

Molts dels membres de les universitats han vist aquest procés com una oportunitat per canviar aquells aspectes deficients de la universitat, han apostat pels seus discursos i han valorat positivament les conseqüències. Els discursos més optimistes entorn el Procés de Bolonya consideren que la reflexió i els canvis que aquests poden comportar són una oportunitat de millorar aquells aspectes que no funcionen d'una manera apropiada a la universitat. D'altres veuen aquest mateix procés amb bons ulls, atès que aconseguix assumir una vella aspiració europea i disposar d'un sistema de formació superior eficaç, competitiu i atractiu per a tot el món (Valle, 2005).

De seguida però les veus crítiques van començar a alçar-se amb força. Una d'elles fou la de Ginés Mora (2005), tot i que considera que el procés tenia l'objectiu inicial de produir un profund canvi per a revalorar les universitats europees, apunta que aquest està portant a la pèrdua d'objectius i a la confusió generalitzada.

Com s'ha esmentat en aquest capítol, la creació de l'EEES s'emmarca en un procés global i amb unes característiques compartides per la majoria dels països occidentals. Així, actualment els governs tendeixen a no dirigir les universitats de manera directa sinó utilitzant recursos del que s'ha anomenat "governança". En aquest nou marc els sistemes d'avaluació estan més lligats a recompenses i a la rendició de comptes, la qual cosa comporta substituir el principi de confiança, rebaixar la dependència del finançament públic i introduir mecanismes de mercat en l'educació superior (Harris, 2005; Tomusk, 2004; Beck, 1999). Els ulls més crítics consideren que en la convergència europea cada vegada prenen més rellevància els aspectes econòmics. Segons l'anàlisi que en realitza Tomusk (2004), de les tres Bolonyes, ja fa temps que l'agenda política ha donat el paper de protagonista principal a la Bolonya econòmica, per sobre de la Bolonya política i molt lluny de la Bolonya cultural.

De la mateixa manera, es poden trobar consideracions suggestives sobre els riscos d'un ensenyament centrat en les competències, atès que aquest pot derivar en un ensenyament fonamentalment basat en les demandes del mercat laboral, sense desenvolupar prèviament una reflexió profunda sobre la professionalització dels estudis (Pozo i Monereo, 1999; Moore i Young, 2001; Troiano et al, 2007).

Els resultats d'un article sobre la implementació del Pla de Bolonya a la universitat mostra com aquest ha comportat la introducció de les competències i com ha estat bàsicament formal en veure com algunes titulacions les aplicaven de manera més aviat burocràtica (Masjuan et al, 2008).

Les consideracions sobre el procés en ocasions se situen entre l'escepticisme i la suspicàcia. Un exemple el podem trobar als articles de Carabaña (2006) on es plantegen, a partir dels documents oficials i de la revisió de la situació en diversos països europeus, els perills que pot comportar la implementació del procés. Tant pel que es refereix a la introducció del concepte de competitivitat en l'educació superior, com pel que fa referència als perills d'elitització en la distinció dels títols en dos cicles, un grau de caire més generalista i un postgrau que introduirà la vertadera diferència en relació a la qualificació.

Un altre document amb interessants valoracions és *Noves metodologies, velles ideologies. Reflexions sobre la docència universitària en el marc de la creació d'un EEES* de l'Equip d'assessors del pla pilot de la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona (2008). Aquest informe critica durament les implicacions metodològiques en relació a l'ensenyament que comporta l'EEES en les universitats espanyoles. Considera que la lectura del procés de constitució de l'EEES en relació a la necessitat d'introduir canvis docents a la universitat ha estat una lectura esbiaixada i interessada. De la mateixa manera proclama que l'entrada del discurs sobre les competències comporta confusió i deixa els continguts i el coneixement en segon terme.

Les valoracions del professorat

La entrada del Procés de Bolonya a la universitat ha suscitat valoracions diverses per part dels professorat en relació als seus objectius generals i, sobretot en relació a la seva implementació a la universitat. Els inicis el Procés de Bolonya va comptar amb un volum important de professorat entusiasta i motivat per dur a terme els canvis que es requerien, tanmateix els últims anys degut a diverses dificultats que han anat apareixen durant la implementació ha augmentat el volum de professorat i representants de la comunitat universitària que ressalten els aspectes perillosos que pot comportar l'entrada de les nostres universitats a l'EEES. És compartit per als actors a nivell de la Unió Europea que hi ha una clara falta de finançament per dur a terme els processos de canvi (Reichert i Tauch, 2005).

També és compartit per la majoria dels professors que aquest sistema docent basat en l'estudiant implica moltes més hores de dedicació per part del professorat que en ocasions es veu desbordat per classes molt nombroses on implementar metodologies més properes a l'estudiant (seminaris, tutories...) o l'avaluació continuada comporta multiplicar la feina exponencialment. Les diferents lleis i normatives que s'han anat aplicant han generat un procés complex i contradictori que no ha contribuït a què els professors tinguessin temps per digerir i estabilitzar els canvis que s'han anat introduint. En general es detecta cansament per la falta de coordinació i per l'excés de reformes en poc temps que s'afegeix a la falta constant de recursos. En relació als canvis de metodologia docent, aquests, en la majoria d'ocasions, s'han dut a terme sense els recursos de material i professorat necessaris, per això en alguns casos s'han hagut de frenar les grans idees i dur a terme canvis relatius (Masjuan et al, 2007).

Estudis anteriors sobre la implementació dels ECTS concloïen (Ferrer et al, 2004) que hi ha factors que afavoreixen la implementació de la innovació docent i d'altres que la dificulten. En aquest informe s'anomenaven com a factors que l'afavoreixen: la motivació dels docents, un bon clima i comunicació dins la institució, participació i implicació en el disseny i implantació de les innovacions, relacions més pròximes amb els alumnes, i formació i informació per als docents. També s'anomenaven diversos factors que dificulten la implantació: resistències al canvi (rutina), no creure en la millora que pot comportar la innovació, prejudicis, falta de recolzament institucional, distribució de l'espai, falta de professorat, falta de recursos, i falta de formació i informació.

Les valoracions dels estudiants

Seria poc acurat no fer un apunt sobre la valoració general dels estudiants respecte al Blogs i pàgines web²³ sobre l'EEES creades per estudiants, ja que les aportacions d'aquests al respecte són cada vegada més intenses i majoritàries.

Les opinions generalitzades dels estudiants respecte al Procés de Bolonya i l'entrada de les universitats a l'EEES no són unànimes i, en molts casos, tampoc són clares. A través de diversos estudis, informes i vivències personals sabem que els estudiants tenen valoracions positives i veuen bondats i conseqüències favorables per al seu aprenentatge i el seu futur laboral. De totes maneres les veus més insistents i potents dels estudiants respecte l'EEES són, en la gran majoria, negatives. A nivell europeu es reconeix que a partir de la Declaració de Praga on es demanava una participació de tots els actors en el procés, vertaderament s'ha produït una participació creixent dels estudiants, fins al punt que cada delegació nacional ha de comptar amb la representació dels estudiants. Així, la conferència de Berlín 2003 va comptar amb la participació de quatre organismes amb representació estudiantil europea (ESIB, ENQA, EUA i ERASHE) als quals se'ls van assignar diferents tasques en relació a la qualitat.

²³ Per citar-ne algunes, <http://especialbolonya.wordpress.com>; <http://tancadaalacentral.blogspot.com>, www.elliott.cat, <http://joangiloliveras.blogspot.com/>, [www.enriccanela](http://www.enriccanela.com), <http://apsuab.blogspot.com/>, precarietatuab.net, asslletres.blogspot.com/

Un dels aspectes positius que ha comportat l'entrada de les universitats a l'EEES és que el moviment estudiantil ha despertat de nou sota l'argument de defensar la universitat pública. Durant anys, les reivindicacions estudiantils no havien tingut un "enemic comú" de qui intentar defensar-se i ara, de nou han unit forces per aconseguir fer-se escoltar. Es poden trobar in comptables documents arreu en relació a les valoracions dels estudiants, majoritàriament negatives pel que fa al Procés de Bolonya. Cal dir que les reivindicacions, en ocasions han tingut poca coherència o solvència amb el que realment estava passant, i que tot sovint és difícil saber la font original d'una reivindicació o quines són les argumentacions que les sustenten. A mesura que ha anat passant el temps, les reivindicacions dels estudiants s'han anat perfilant i actualment es pot considerar que n'hi ha unes quantes que són reproduïdes, sense entrar a considerar si són raonades o raonables, per la majoria dels estudiants que veuen que aquest procés comporta (Font i Segarra)²⁴:

- Privatització encoberta de la universitat: Consideren que la universitat està immersa en un context preocupant perquè pensen que l'Organització Mundial del Comerç i la majoria de governs pretenen liberalitzar el sector terciari. La Unió Europea ha posat en marxa diferents processos encaminats a potenciar i ampliar la privatització dels serveis públics. Sembla clar que el Procés demana finançament per augmentar la mobilitat d'estudiants i professorat, per reduir les ratios professorat per estudiants i nous recursos estructurals. Per finançar aquests aspectes els estudiants consideren que la universitat s'ajudarà augmentant el cost de les matricules dels estudiants o buscant recursos en fonts privades. Així, denuncien que l'Espai Europeu no aportarà finançament i que s'incentiva que les universitats trobin altres vies de recaptació incentivant a la introducció d'empreses en els organismes universitaris i abandonant la concepció de l'ensenyament com a servei públic, així com la seva autonomia.
- Elitització de l'ensenyament superior: el canvi de model docent centrat en l'estudiant demana que aquest dediqui unes 40 hores setmanals als estudis, per tant, no permet que els estudiants compaginin estudis amb treball remunerat, això limita l'entrada a un perfil d'estudiant que ha de treballar. A nivell europeu també s'apunta que aquest sistema dificulta a les dones la continuïtat

²⁴ Reivindicacions extretes majoritàriament del document de Font i Segarra, <http://www.terricabras-filosofia.cat/docs/El%20proc%C3%A9s%20de%20Bolonya%20i%20el%20moviment%20estudiantil-m62Tl88.pdf> consultat 15/11/2008. S'hi han afegit reivindicacions dels estudiants provinents d'altres fonts, quan és el cas s'indica quines.

dels seus estudis (ESIB, 2005). El grau de caràcter generalista demanarà que els estudiants cursin un màster per poder especialitzar-se i tenir un valor afegir respecte als altres titulats, cosa que només es podran permetre alguns, tant pel cost econòmic dels màsters, més cars que els graus, com pel cost d'oportunitats que suposa retardar l'entrada al mercat laboral. A tot això s'hi afegeix un sistema de beques molt incipient.

- Mercantilització dels continguts: seguint les demandes del mercat laboral s'han tenyit els graus d'un caràcter professionalitzador. La introducció de les competències transversals segueix les demandes empresarials per a crear treballadors flexibles amb aptituds i sense gaires coneixements profunds perquè puguin adaptar-se a un mercat laboral cada vegada més canviant i inestable. Consideren que sota el paradigma de l'aprendre a aprendre i la formació al llarg de la vida s'amaga la idea de convertir l'educació superior en una mena de formació professional de més categoria. Es considera que el Pla Bolonya elimina el concepte d'universitat com a actor transformador i instaura premisses economicistes (Aharchi, 2008).
- Poca participació dels estudiants en el procés de canvi: l'opinió dels estudiants de vegades no ha estat tinguda en compte i han sentit la introducció del procés com una imposició (ESIB, 2005).
- Augment de la càrrega de feina a realitzar deguts als canvis docents que fa molt difícil als estudiants dur a terme totes les feines que se'ls demanen, i que dificulta encara més compaginar estudis i treball remunerat²⁵

Abans ja s'ha esmentat que les reivindicacions dels estudiants són múltiples i van en direccions diverses, algunes vegades sembla que estan poc fonamentades o raonades i en ocasions les queixes i reivindicacions tenen molt poc a veure amb el Procés de Bolonya i l'EEES. Seria massa externs reproduir totes les reivindicacions dels estudiants en aquestes pàgines ja que una gran quantitat de col·lectius com assemblees han elaborat pamflets i papers de reivindicació. De totes maneres, es reproduceix a continuació a tall d'exemple el que fou elaborat sobre el pla pilot de la Facultat de Polítiques i Sociologia de la UAB i que apunta les queixes que en reiterades ocasions

²⁵ La xarxa d'associacions juvenils de Catalunya. (2006). Manifest de la Plataforma Mobilitzadora en Defensa de la Universitat Pública.

expliquen els estudiants entrevistats per realitzar aquesta tesi. És un paper centrat, que explica sobretot allò que els estudiants es troben al dia a dia.

- Desinformació sobre els processos que es duen a terme i sobre el futur de la titulació.
- Desorganització i descoordinació de les assignatures pel que fa als canvis constants.
- Disminució de l'autonomia de l'alumne per la regularització de l'assoliment dels coneixements amb les pràctiques i lliuraments setmanals sense que aquest esforç diari comporti més coneixements.
- Elitització de l'ensenyament a causa de la impossibilitat de compatibilitzar el treball amb l'estudi tant pels "deures" constants i els treballs en grup com pel control de l'assistència.
- Disminució de les classes en català per l'augment d'estudiants d'arreu d'Europa.
- Manca de mecanismes per a poder canalitzar les protestes o per a poder participar de l'elaboració dels plans o en el seu millorament.
- Manca de recursos pel que fa als ordinadors i al professorat, no es poden mantenir aules de 120 alumnes amb un sol professor.
- Duplictat de la feina pel fet de realitzar una avaluació continua (treballs, pràctiques) i una de final (examen final sense el qual no és pot aprovar).

Segurament és hora de canviar el model pedagògic tradicional, però aquesta no és la forma, no es pot pretendre aplicar una reforma d'aquestes característiques sense finançament per les Facultats i sense sous pels estudiants que ens permetin estudiar a temps complet sense haver de treballar com fins ara. Sense finançament aquesta reforma pedagògica és inaplicable i ens perjudica.

Avançar cap a un nou model d'ensenyament on l'alumne en sigui el centre sí, posar pedaços al vell model per a què s'assembli al d'alguns països d'Europa no soluciona res i empitjora un model d'Universitat que prou mancances té.

Les reivindicacions entre els estudiants han estat intenses en els últims mesos, a principis de març del 2008 s'iniciaren les mobilitzacions més multitudinàries en contra del procés en el marc de la setmana de lluita contra Bolonya, i prengueren intensitat durant l'abril i el maig quan un grup d'estudiants es tancà a la Facultat de Filosofia i Lletres de la UAB, entrà al Rectorat i boicotejà una Junta de Facultat de la mateixa Facultat. Durant uns mesos les reivindicacions van deixar de tenir tanta força però amb

l'ocupació de la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la UAB del 17 de novembre, i la vaga del 20 del mateix mes a Barcelona que va acabar amb l'ocupació del edifici del Rectorat de la UB, la situació es tornà a encendre.

Les ocupacions es van anar estenent a diverses Facultats de la UAB i la UB i es van anar produint mobilitzacions puntuals a altres universitats catalanes i espanyoles. En ocasions, el tancament dels alumnes a les aules no permetia dur a terme les classes amb normalitat cosa que ha comportat conflictes amb els càrrecs institucionals de les diverses facultats, amb el professorat i fins i tot s'ha produït certa conflictivitat i desacord entre els mateixos estudiants i també entre el professorat. Un clar exemple es pot trobar a l'article de Cardús (2008) sobre l'ocupació a la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia.

Les ocupacions es produeixen sota tres grans demandes: arxivar els expedients dels 31 estudiants imputats després de les ocupacions del març de 2008 i paraitzar la implementació del Procés de Bolonya fins que no es concretin el "Pacte Social sobre l'Ensenyament Superior" i la convocatòria de referèndums vinculants sobre el procés a totes les universitats catalanes. L'objectiu del "Pacte Social sobre l'Ensenyament Superior" és definir, conjuntament, un model d'universitat pública, on es garanteixin suficients recursos econòmics i humans per tal de tenir accés a un ensenyament de qualitat. Igualment, definir una metodologia clara i transparent per encarar el debat on hi estiguin implicats tots els agents (Laín, 2008).

La resposta del rectorat davant d'aquests fets, s'ha mogut en la majoria de les ocasions de la inacció i la ignorància a un grau de repressió policial poc freqüent a la universitat. Les eleccions a Rector de la UB (17 de novembre 2008) i la UAB (15 de desembre 2008) han coincidit amb les mobilitzacions dels estudiants cosa que ha incrementat la sensació de mancances de poder. Per part del Rectorat de la UAB pràcticament només es poden comptar un parell de correus electrònics dirigits a tota la comunitat universitària, una "carta oberta als 40.000 estudiants de la UAB" on es defensava l'entrada de la universitat a l'EEES (mobilitat europea, revisió de les metodologies docents i autonomia universitària) i on es puntualitzaven alguns dels aspectes de les reivindicacions estudiantils.

Just després de les eleccions a Rector de la UAB que han proclamat a Ana Ripoll com a nova rectora, els estudiants han desocupat totes les facultats, menys la de Filosofia i Lletres i s'han dirigit al Rectorat. El dia després, el Rector anterior, Lluís Ferrer va emetre un comunicat a tota la comunitat universitària sobre els expedients, on textualment s'explica que “Després d'aplicar criteris de proporcionalitat i de tenir en compte la funció pedagògica i rehabilitadora que ha de tenir tota sanció universitària, la resolució és la següent: vint-i-dues amonestacions públiques a estudiants que no van participar en accions violentes i coercitives; i sis expulsions acadèmiques temporals, entre un i tres anys, a estudiants que van mantenir reiteradament conductes violentes i coactives.”

Tot i que les mobilitzacions no sembla que hagin de finalitzar properament, la culminació de la tesi requereix no continuar analitzant el fenomen, avui 17 de desembre de 2008.

CAPÍTOL 4. METODOLOGIA I MODEL D'ANÀLISI

4.1. Posicionament metodològic

Com es pot pressuposar a partir de la tria i el resum realitzat de les perspectives dels diferents autors, aquesta tesi se centra en una concepció de l'aprenentatge com a procés de reflexió conscient i de descobriment personal on l'estudiant respon a necessitats ambientals, encara que no d'una manera mecànica. En la mateixa línia de l'ideari que hi ha darrera de la introducció de l'Espai Europeu d'Educació Superior, a Catalunya es parteix del paper actiu de l'alumne en el propi procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, l'aprenentatge no es garanteix només amb la mera transmissió de la informació per part del professor i la conseqüent recepció de la informació per part de l'estudiant, sinó que suposa un procés de construcció i reconstrucció del coneixement per part de l'alumne (Monereo, 1994).

Es parteix del **paradigma analític**, es considera el reduccionisme com l'estratègia metodològica desitjable per avançar en la ciència social (Noguera, 2003). Se supera el somni de fer lleis generals i lleis probabilístiques i queden reduïdes a hipòtesis estadístiques correlacionals, però no causals. La sociologia analítica i les teories de nivell mig pretenen desenvolupar explicacions basades en accions reals i precises dels fenòmens socials.

4.1.1. Individualisme metodològic

La present tesi es fonamenta en un compromís amb d'**individualisme metodològic**, (IM) és a dir, amb la consideració que els fenòmens socials han d'explicar-se a partir d'accions dels individus.

Elster (1982) sustenta que l'IM es fonamenta en la consideració que tots els fenòmens socials poden ser explicats en funció dels individus i del seu comportament. D'aquesta manera, les explicacions sociològiques, per tal de ser intel·ligibles, han de poder reduir-se a creences, desigs, altres estats mentals o accions. Els desigs són les aspiracions i els objectius de què succeeixi o no un esdeveniment, les creences, una proposició sobre el món mantinguda com a vertadera, i las oportunitats, el menú d'alternatives possibles per dur a terme l'acció (que existeixen independentment de les creences de l'actor respecte a les alternatives).

4.1.2. Teoria de l'elecció racional

Més concretament es parteix dels principis de la **teoria de l'elecció racional**, (TER) provinent de l'economia, que intenta ser una teoria de síntesi, sustentada en l'individualisme metodològic i que intenta fonamentar una teoria sociològica de l'actor racional. La teoria economicista clàssica ha estat superada per posteriors aportacions que s'expliquen a continuació. Es basa en el principi que els actors actuen segons la racionalitat, donats uns mitjans i uns objectius, busquen maximitzar la seva utilitat i per tant, procuraran aconseguir els objectius de la millor manera possible. Teòricament, donat el conjunt d'oportunitats, caldria esperar que un agent preferís l'opció que millors conseqüències li comporti, o que almenys així ell ho cregui.

Les teories individualistes, com és la TER, afirmen que les úniques entitats reals i eficaces a la vida social són els individus, o que els fenòmens socials poden ser reduïts a fenòmens referents a individus, propietats d'individus o relacions entre individus. L'individualisme porta a considerar la teoria social com l'elaboració de models d'acció basats en l'estudi de les motivacions, raons o preferències dels individus, així com els efectes agregats, concatenacions o composicions de les accions individuals, efectes que no sempre són buscats o volguts pels individus (Noguera, 2003).

És necessari subratllar que la teoria accepta que es puguin produir efectes que emergeixin de la relació dels individus i que vagin més enllà de l'elecció racional de cada un d'ells, d'aquesta manera aquest IM no és ontològic. Per tant, es pot reconèixer l'existència d'altres entitats socials que no poden dividir-se en última instància només en l'agregat d'individus que la componen. L'essencial és el fonament micro de les explicacions socials. No tots els processos socials són resultat d'accions conscients dels individus. Precisament els efectes no volguts de les accions o els resultats emergents dels agregats individuals és el camp d'estudi més pròpiament sociològic (Martínez García, 2004).

Com ho explica Hedström (1998), un efecte agregat o efecte emergent és un efecte que no havia estat buscat especialment pels agents d'un sistema i que resulta de la situació d'interdependència. Així, la interdependència entre els agents d'un sistema pot engendrar efectes no volguts i fins i tot, contradictoris amb els objectius.

La versió de la TER emprada en aquesta tesi no es la clàssica sinó que es parteix de les reformulacions que s'han anat fent a la teoria original basades en les crítiques que s'han anat formulant. Les noves versions que reformulen la TER clàssica, matisen les formulacions més economicistes tot portant la teoria cap a un terreny més proper a la sociologia.

La versió més clàssica de la teoria és conseqüencialista i es basa en la racionalitat instrumental dels agents. L'acció racional es basa en un procés d'avaluació i d'optimització dels mitjans per assolir una finalitat no és només posar els mitjans adequats per assolir l'objectiu, sinó que la tria de l'objectiu també ha d'obeir a bones raons. Tanmateix, la versió no estàndard, postula que un actor intencional és capaç de comportar-se d'acord amb les seves preferències, les quals no són necessàriament coincidents amb el principi de la maximització econòmica (Sullivan, 2001).

Aportacions de diversos autors intenten superar la motivació per l'egoisme, sigui a curt o mitjà termini. El dilema del presoner introdueix la cooperació, tot i que aquesta no deixa de basar-se en l'egoisme a llarg termini.

Precisament de les interaccions dels agents amb els altres parteix el dilema del presoner i la solució cooperativa d'equilibri. Així, la possibilitat del joc iterat és una primera via de superació de l'esmentat dilema amb la finalitat de construir formes d'interacció mínimament estables, i per tant, de construir societat. De totes maneres, encara s'han d'afegir un parell d'elements per estabilitzar les respostes dels individus. D'una banda, a nivell més individual cal entendre que l'ésser humà és alhora egoista i altruista, i de l'altra, a nivell social, la societat disposa de recursos per pressionar, externament i internament, els individus perquè es comportin d'una manera determinada. D'aquesta manera s'introdueixen les motivacions altruistes o morals.

En relació als aspectes més individuals, els éssers humans conviuen amb dos grans grups de motivacions, amb les egoistes, contemplades en la TER clàssica, però també amb les altruistes. Les motivacions altruistes porten a la cooperació, són el desig de millorar el benestar dels altres individus encara que hi hagi una pèrdua del benestar d'un mateix (Elster, 2002). D'aquesta manera, tot i que alguns suposen erròniament que l'IM implica el supòsit psicològic motivacional que els individus només actuen de manera

egoista, realment encara que siguin individus maximitzadors, les preferències poden ser altruistes o egoistes (Noguera, 2003).

En la mateixa línia, la versió clàssica de la TER no contempla que en ocasions l'agent conviu amb la impossibilitat de complir amb les exigències d'optimització, ja sigui per la impossibilitat de calcular les conseqüències, o perquè no disposa de la informació completa, o bé perquè no disposa de les preferències clarament ordenades (Lizón, 2007). Tenint en compte les limitacions de la teoria, en l'àmbit de les ciències socials més toves es rebaixa l'exigència de la teoria acceptant que una acció racional pot ser aquella en la que l'agent té raons per fer-la. Fins i tot pot ser que la presa de decisions no s'expliqui per *raons raonables* i que quedi desdibuixada per processos mentals no del tot coneguts. És el cas de les intuïcions, les quals funcionen a partir de regles generals senzilles; per exemple, seleccionant una sola raó percebuda com important en comptes de fer un càlcul impossible enmig d'un entramat complex de costos i beneficis. També seria el cas de les decisions que s'han incorporat en forma d'hàbit a la manera de fer de la persona, és a dir, les 'pràctiques no intencionals' teoritzades per Bourdieu i Wacquant (1994). De totes maneres, aquestes decisions segueixen unes pautes regulars i poden ser estudiades des d'un punt de vista científic (Ariely, 2008).

La llibertat, d'altra banda, també apareix en considerar la possibilitat que l'agent no és que no *pugui* prendre una decisió plenament racional, sinó que en base a l'avaluació moral de les seves preferències, no *vulgui* prendre una decisió racional des d'un punt de vista egoista i decideixi aplicar criteris de racionalitat substantiva a les seves finalitats.

En aquest moment s'introdueix l'aspecte més social introduït a la TER clàssica, les normes. El terreny de la norma moral ens torna a situar en un àmbit plenament sociològic, el de les normes.

Una de les crítiques fonamentals a l'IM, i conseqüentment, a la TER clàssica, és que no pot explicar les normes socials ni la incidència que aquestes tenen en les accions. Elster (1997) i Coleman (1990) han estat alguns dels autors que han intentat integrar les normes socials dins del paradigma analític i de l'IM. Coleman fa un esforç per desenvolupar la TER més integrada, centrant-se en els sistemes socials, però busca explicar els fenòmens socials a través dels fenòmens interns a l'individu. Analitza les

normes com a fenòmens macro, creu que certes persones originen i mantenen les normes perquè creuen que el compliment de les normes produeix beneficis mentre que la seva violació implica perjudicis. Les persones senten cert control sobre la seva pròpia conducta i així (mitjançant normes) també n'obtenen sobre la conducta dels altres. És el consens i la capacitat de fer complir les normes el que evita les característiques de desequilibri de la conducta col·lectiva. L'interiorització de les normes suposa l'establiment d'un sistema sancionador intern, que fa que els individus s'autosancionin quan violen les normes. Coleman parteix de l'individu i de la idea que tots els drets i recursos existeixen en el nivell individual. Per la seva part, Elster també conclou que amb la TER dels economistes no es podia explicar tot perquè no estaven introduïdes les normes, i afirma que les normes són el principi generador de l'acció quan passen a través de la consciència.

Partint de la TER es considera que un individu que actua de manera racional buscarà la millor forma per aconseguir els seus objectius. Tanmateix, en els processos de decisió tot sovint apareixen inconsistències entre les motivacions i creences de l'individu i el conjunt d'oportunitats. Segons Elster (1990), és difícil que es compleixin totes les condicions necessàries perquè una acció sigui racional, és a dir, que porti els individus a aconseguir els seus objectius a través de l'estratègia més òptima. Partint d'aquestes inconsistències sorgeix l'explicació per mecanismes, concepte que es desenvolupa més endavant.

4.2. Model d'anàlisi

Com s'ha esmentat, un dels problemes fonamentals de la TER és que no considerava la incidència de les normes en les accions dels individus. És per aquest fet, que en aquesta tesi s'usa un model d'anàlisi que integra els aspectes de la TER (desigs, creences i oportunitats) i les normes socials. D'aquesta manera les motivacions i creences, el conjunt d'oportunitats i l'acció a estudiar són el model racional que es té en compte i en aquest s'hi afegixen la norma subjectiva que aporta elements de caire sociològic al model.

Com s'ha pogut veure en el capítol referit a l'estat de l'art, són molts els elements que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris, però bàsicament les variables fonamentals són les motivacions dels estudiants entorn a la tria dels estudis, les seves

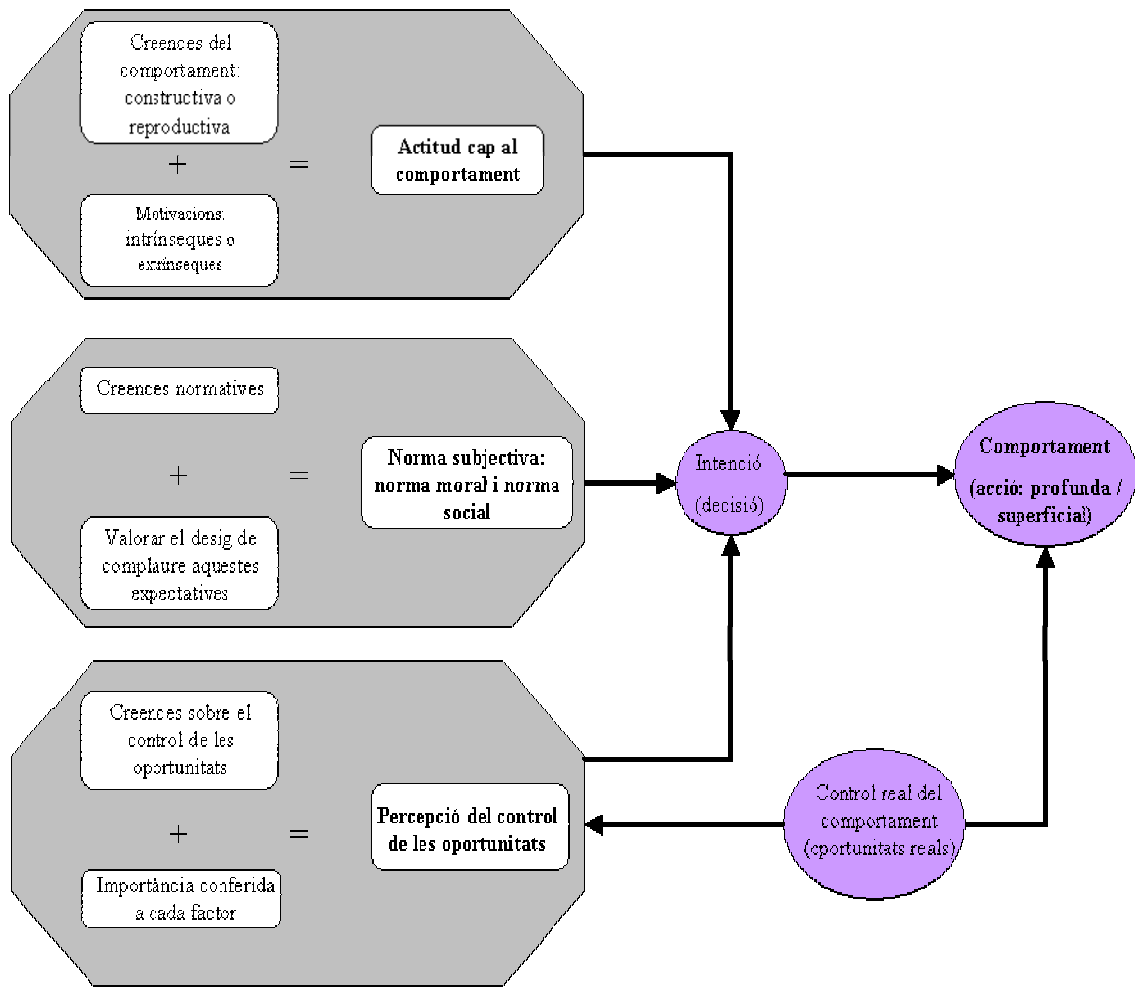
creences en relació a l'estudi (inflüides per les experiències prèvies, la incidència de les normes pròpies, així com les dels grups de referència i de la institució universitària), i finalment, la percepció de tots els aspectes de l'entorn. Precisament el model que es proposa aglutina tots aquests aspectes.

El model presentat és el de la Teoria del Comportament Planificat²⁶ del psicòleg social Icek Ajzen (Ajzen i Madden, 1986; Ajzen, 2005). És un esquema semblant al sistema que sustenta la TER, però més elaborat perquè supera el model clàssic economicista; a més, pel paradigma sociològic el considera més útil atès que introdueix les normes.

Cal dir que no s'usa la Teoria del Comportament Planificat d'Icek Ajzen d'una manera mimètica, sinó que s'introdueixen alguns aspectes de la Teoria de l'Elecció Racional. Inclou el component afectiu (motivació), el cognitiu (creença) i està adreçat al comportament. Així s'incorporen explícitament els desigs, i de la "percepció del control del comportament" se'n diu "percepció del control de les oportunitats" amb l'objectiu de recollir més aspectes de l'entorn que influeixen en les accions d'aprenentatge de l'estudiant. També s'amplia el concepte de "norma subjectiva" introduint les aportacions de Merton en relació al grup de referència i de pertinença.

²⁶ Es pot trobar tota la informació d'aquesta teoria a la pàgina web de l'autor, consultada el 1/11/2008.
<http://people.umass.edu/ajzen/>

Figura 3. Model d'anàlisi de la recerca



A continuació es detalla cada un dels elements del model:

Creences del comportament: es relaciona el comportament que es vol dur a terme amb els resultats esperats. Una creença de comportament és la probabilitat subjectiva que un comportament produeixi un resultat concret. Un individu pot tenir moltes creences de comportament respecte a una conducta, però només un número relativament petit poden ser accessibles en un moment concret. En el cas de l'aprenentatge, les creences del comportament són les concepcions sobre l'aprenentatge: creure que una manera *x* d'estudiar, donarà un aprenentatge *y*. Es pot distingir entre la constructiva i la reproductiva.

Motivació (desigs): Són els valors subjectius dels resultats esperats. En el cas de l'aprenentatge és la motivació per a l'estudi instrumental, relacionada amb les notes i el futur laboral, o expressiva, vinculada a l'interès per l'estudi; ambdues no són excloents.

Actitud cap al comportament: es constitueix a partir de les motivacions i les creences. És el grau en què l'execució de la conducta és valorada positiva o negativament. D'acord amb l'expectativa, l'actitud cap al comportament és determinada pel conjunt total de creences de comportament. La força de cada creença és ponderada per l'avaluació dels resultats. En el cas de l'aprenentatge és la disposició a estudiar d'una manera determinada (superficial o profunda).

Creences normatives: es refereixen a la percepció de les expectatives de grups referents importants (família, amics, professors, etcètera). La voluntat de complir amb les expectatives de cada individu o grup referent contribueix a la norma subjectiva en proporció directa a la creença sobre la pressió dels altres per dur a terme un comportament concret.

Valoracions de complaure les expectatives: creences i expectatives sobre el que els individus o grups específics consideren que s'hauria de fer.

Norma subjectiva: és la percepció de la pressió social per dur a terme un determinat comportament. És la combinació de creences normatives i de la motivació de la persona per complir amb els diversos referents. Es distingeix:

- Norma social: Percepció de la pressió social i percepció de la privació relativa en relació als grups de referència comparatius (norma social).
- Norma moral: Interiorització de la norma social. La norma moral més probablement prové de la socialització primària, seria la moral interioritzada des dels primers anys de vida que configura la identitat. Accions sancionades per la consciència sense necessitat que els altres hi siguin presents.

Creences de control: es relaciona amb la percepció de la presència de factors que poden facilitar o impedir el compliment del comportament. Se suposa que el domini d'aquestes creences, en combinació amb la **importància conferida a cada factor** de control, determina la percepció prevalent del control del comportament.

Percepció del control de les oportunitats: es refereix a la percepció dels individus de la capacitat que tenen de dur a terme un comportament. Se suposa que el control de la

percepció del comportament està determinat pel conjunt total de creences de control accessibles, és a dir, les creences sobre la presència de factors que poden facilitar o obstaculitzar el desenvolupament del comportament. Inclou diversos aspectes:

- Experiències prèvies en educació
- Competències/capacitats pròpies
- Disponibilitat de temps (Estudis/Treball)
- Percepció de la qualitat de la docència (docència, avaluació i currículum)
- Eficàcia del grup de treball
- Percepció de les oportunitats laborals futures
- Percepció de les instal·lacions i serveis oferts a la universitat
- Accions institucionals que afavoreixen la formació de grups d'interès (grups de treball, xarxes per trobar feina).

Intenció: és l'indicador de la disponibilitat de l'individu per realitzar un comportament concret, i es considera l'antecedent immediat de la conducta. La intenció està influïda pels tres factors anteriors: actitud al comportament, norma subjectiva i percepció del control del comportament.

Control real del comportament: la mesura en què una persona té les habilitats, recursos i requisits previs necessaris per dur a terme un comportament concret. L'èxit de l'execució de la conducta depèn de la intenció favorable i d'un nivell suficient de control del comportament.

Comportament (acció): allò manifest, la resposta observable en una situació concreta en relació a un objectiu concret. Les observacions del comportament només poden ser afegides a través dels contextos i dels temps per produir una àmplia mesura representativa del comportament. En el cas de l'aprenentatge serien les accions profundes, superficials o estratègiques.

S'espera que la percepció del control del comportament moderi l'efecte d'intenció en el comportament, de manera que una intenció favorable al comportament només es du a terme quan es percep que el control del comportament és fort.

Seguint el model d'anàlisi, les accions dutes a terme pels estudiants en relació a l'estudi estan condicionades bàsicament per tres factors. En primer lloc, les seves actituds en relació a l'estudi (que provenen de la compaginació de la motivació de tria dels estudis - desigs- i les creences en relació a l'estudi). En segon lloc, la pressió dels altres individus, sigui interioritzada a través de la moral (norma moral) o sigui per la presència d'altres significatius (norma social). I el tercer factor és el conjunt d'oportunitats que disposa l'estudiant, tant la percepció d'aquestes oportunitats com les oportunitats reals.

En aquest sentit, la variable dependent, allò que es vol explicar, és l'aprenentatge dels estudiants universitaris, bàsicament si aquests desenvolupen un aprenentatge superficial o profund. Es qüestiona també si el tipus d'aprenentatge desenvolupat té relació amb un tipus de notes concretes i si l'avaluació que es du a terme a les assignatures pot provocar incoherències.

Cal esmentar que tal i com es pot veure en el gràfic, les fletxes mostren que hi ha una certa retroalimentació en el model, i que per tant les relacions són múltiples i bidireccionals, és un model de caire sistèmic. El model no té pretensió estricta de causalitat però sí que intenta, sota la intenció analítica, de desgranar cada un dels elements i intentar veure de quina manera poden influir.

Un dels aspectes criticables al model és la temporalitat. No és correcte pensar que un dels factors és previ a l'altre, sinó que sembla més correcte pensar que les motivacions també poden veure's influïdes per les notes o per les oportunitats, per posar un exemple. Per tancar lleugerament amb la qüestió de la temporalitat es considera les motivacions d'entrada als estudis dels individus, com a variable prèvia. De totes maneres, sembla evident que fins i tot el record o la construcció de les motivacions d'entrada als estudis es van construir posteriorment segons les oportunitats que es van trobant.

La utilització d'aquest model és exploratòria per tant s'ha dut a terme alguna simplificació en algun dels elements del model. S'han analitzat les creences en relació a l'estudi i les motivacions de tria de la carrera, però no s'ha construït una nova variable, les actituds, combinant aquests dos aspectes. També cal indicar que s'ha deixat de banda la intenció i només s'han tingut en compte les accions, com a fenomen extern observable.

Si vertaderament es constatés que el model és útil per estudiar aquest fenomen, podria ser usat amb tots els seus matisos. Finalment, s'han analitzat bàsicament la percepció de conjunt d'oportunitats i tot i que només s'han recollit alguns aspectes de context que es poden considerar com les oportunitats reals, no s'ha fet una anàlisi exhaustiva de la diferència entre ambdues, només en alguns casos s'ha detectat alguna incoherència.

El posicionament en relació al model i a l'anàlisi de les dades que s'han obtingut recorre a l'ús de mecanismes per trobar els patrons d'explicació. Es pretén deixar enrere plantejaments de caixa negra que no ajuden gaire a l'avenç en ciències socials.

Com s'ha esmentat no existeixen generalitzacions legaliformes en ciències socials, però tampoc estem abocats simplement a la descripció i la narrativa. Els **mecanismes** són un punt intermedi entre les lleis i les descripcions. Per donar explicacions en ciències socials s'han d'introduir mecanismes interpretatius que permetin entrar a la caixa negra; en definitiva són conjectures, històries causals possibles de combinació de variables.

Un mecanisme causal és un patró o una pauta regular que fa intel·ligibles vàries o moltes correlacions observades, i és també una conjectura que permet explicar perquè es donen les regularitats estadístiques observades. D'aquesta manera, a més de citar la causa, també s'ha de proporcionar la informació del mecanisme causal o com a mínim s'ha de suggerir (Elton, 1996). Cal afegir per completar la definició que els mecanismes són patrons psicològics, interpretativament interessants, però no tenen ànim de ser exhaustius (Lizón, 2007)

Elster ha desenvolupat diversos mecanismes que poden explicar aquestes inconsistències (anomenades accions irracionals) (Lizón, 2007).

- Indeterminació o ambigüitat: no existeix una escala clara de preferències, sigui per falta d'experiència, per la falta de connexió entre les preferències, o perquè les opcions s'anul·len mútuament.
- No hi ha prou informació per prendre les decisions.
- Dissonància cognoscitiva: apareix amb les estratègies que desenvolupen els individus quan les seves motivacions i creences són inconsistents amb el conjunt d'oportunitats i els resulta difícil aconseguir els seus objectius. Davant de la

tensió dels elements del sistema mental d'una persona que genera incomoditat psíquica, alguna cosa ha de cedir.

- L'individu intenta modificar el conjunt d'oportunitats i adaptar-lo a les seves motivacions i creences.
- L'individu accepta la inconsistència entre les seves motivacions, creences, conjunt d'oportunitats, però no fa res per a reduir-la.
- L'individu s'autoenganya i es convenç que les seves creences i motivacions es corresponen amb el seu conjunt d'oportunitats i que aconseguirà els seus objectius (conegut com a *wishfull thinking*).
- L'individu conclou que ha de canviar les seves creences i adaptar-se al conjunt d'oportunitats.
- L'individu de forma no conscient adapta les seves motivacions i creences al conjunt d'oportunitats (conegut com a raïms amargants).

Els mecanismes acostumen a aparèixer per parells, com va suggerir Gambetta (1998), freqüentment és necessari considerar diversos mecanismes simultàniament per entendre un fenomen social específic. Alguns dels següents mecanismes s'utilitzaran en l'anàlisi dels resultats d'aquesta tesi.

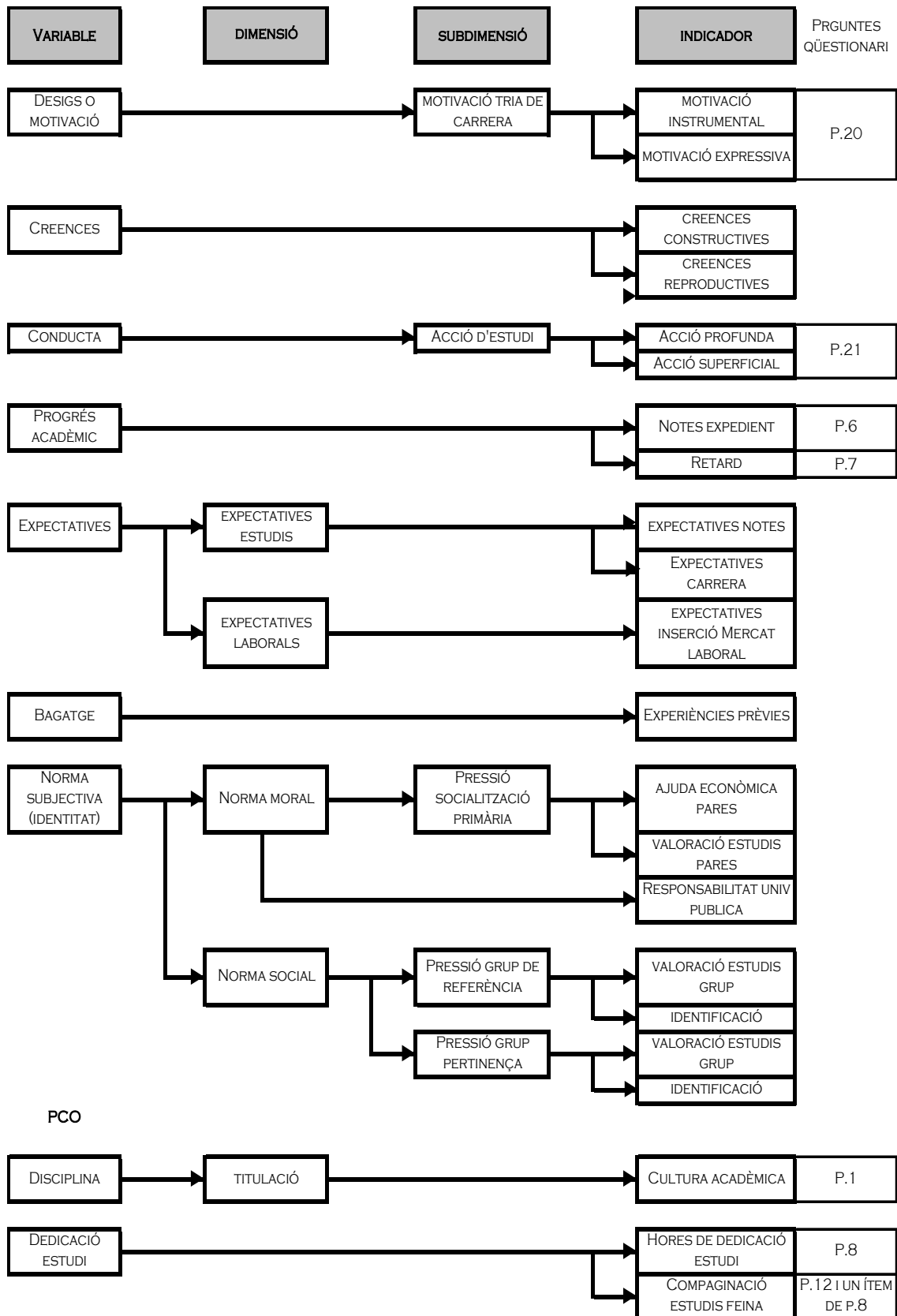
- Transferència, envejar els enemics indueix a envejar els amics, i compensació, envejar als enemics és la millor manera de no haver d'envejar els amics. Si els dos efectes es donen al mateix temps es produeix una suma 0.
- Dotació o contrast, un record d'una bona experiència tendeix a produir efectes beneficiosos en el present, i d'altra banda el contrast es dona quan un record d'una experiència desagradable en el passat tendeix a produir felicitat per contrast amb la situació més bona del present, o simplement alleugerir-lo.
- Privació relativa: valorar la situació a partir de la dels grups de referència. Ha estat explicat extensament en l'aspecte de la norma subjectiva desenvolupat en la mediació social de l'estat de l'art.

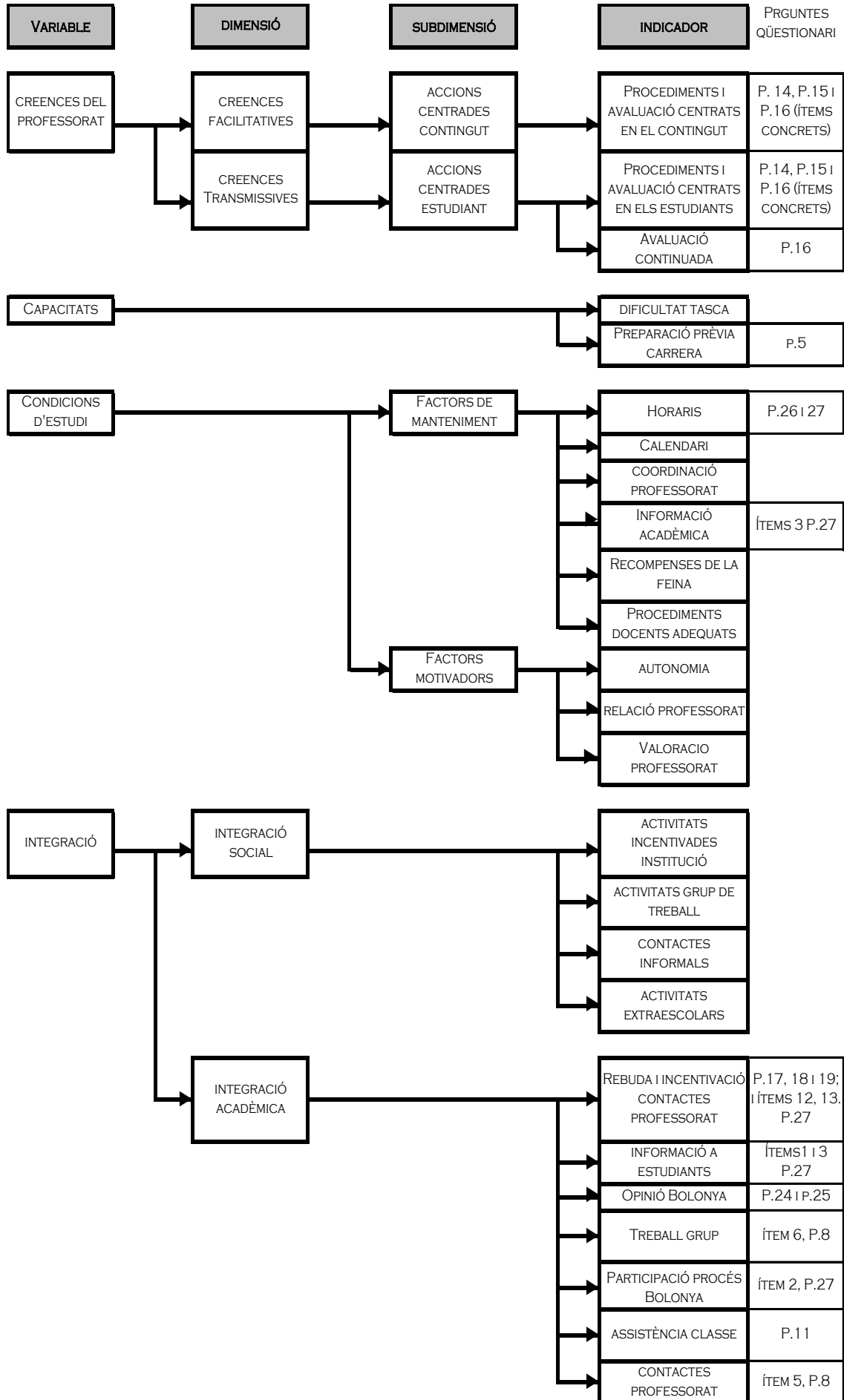
S'ha de tenir present que tot i que els mecanismes puguin acabar fent intel·ligibles casos en què les generalitzacions de llei es desarticulen, la seva aportació és tant sols substantiva. Com que només apareixen quan les lleis no funcionen, els mecanismes es poden considerar com a indicadors de la ignorància i desconeixement de les regularitats.

El que tenen de general és que un mateix mecanisme serveix per situacions molt diverses.

A partir d'aquest moment les explicacions que es desenvoluparan sempre seguiran l'ordre del model d'anàlisi emprat. En primer lloc, es tractarà la variable dependent, és a dir, les accions d'aprenentatge dels estudiants universitaris i la seva relació amb les notes obtingudes, en segon lloc, les motivacions de tria de la carrera i les creences en relació a l'aprenentatge, en tercer lloc, la percepció del control sobre les oportunitats (PCO), i per últim, els aspectes lligats a la norma subjectiva. S'opta per tractar primerament la PCO i després la norma subjectiva perquè alguns aspectes de la primera, perquè representen els contactes entre els diversos membres de la universitat i el paper de la institució per promoure'ls, i per tant, tenen incidència en la norma social i en la creació de la identitat dels estudiants.

CAPÍTOL 5. OPERACIONALITZACIÓ





CAPÍTOL 6: FORMULACIÓ D'HIPÒTESIS

En primer lloc, es presenten els resultats dels tres apartats del capítol 2 sobre l'estat de l'art, es recuperen aquí les aportacions de l'esmentat capítol, amb la respectiva reconceptualització i el pertinent posicionament fets en cada un dels apartats.

Finalment, es mostren les hipòtesis que s'han formulat a partir de les aportacions dels autors citats i sintetitzats a l'estat de l'art, que seran contrastades al capítol 11.

6.1. Reconceptualització i posicionament

6.1.1. Reconceptualització i posicionament sobre l'aprenentatge i la motivació:

Tal i com s'ha anat mencionant en aquest apartat, hi ha un important batibull conceptual en relació als enfocaments d'aprenentatge. Els termes utilitzats pels diferents autors, sovint són diferents tot i referir-se al mateix concepte, i en ocasions un mateix terme no significa el mateix per als diversos autors.

Precisament per aquest fet, en primer lloc s'elabora una reconceptualització dels termes per aclarir-los i per tal d'acostar-los a la terminologia sociològica i al model d'anàlisi que es basa en la teoria de l'acció racional i la teoria del comportament planificat.

- S'obvia el terme enfocaments perquè no té un significat unívoc.
- Les concepcions d'aprenentatge serien les creences sobre les maneres, els mitjans, per assolir la fita, ja sigui l'aprenentatge o el fet d'obtenir el títol.
- Les estratègies d'estudi són les accions –accions intencionals-, els mitjans.²⁷
- El context seria la percepció del control d'oportunitats (PCO).
- Les motivacions a l'estudi serien els desigs, encara que es manté el terme motivacions perquè és el que usen la majoria d'autors.
- Les expectatives en relació a l'expedient acadèmic és una barreja entre com es configuren les motivacions i com es construeixen les creences. Així, és la combinació entre estar motivats per treure un rendiment acadèmic concret i la creença que fent una determinada acció els hi reportà una bona nota.

²⁷ Es prefereix usar el terme accions per referir-se a les accions intencionals, ja que si s'usa el terme comportament, s'inclourien les accions intuïtives, i no s'hi vol fer referència.

Els aspectes bàsics compartits per diversos autors que es prenen en consideració a partir de la revisió de la literatura existent respecte els temes que s'acaben de tractar i que són els més notoris, són els següents:

Aprentatge

1. Es considera l'aprenentatge des d'una visió àmplia. És com una funció adaptativa en relació amb contextos concrets, que implica un canvi de l'individu en les estructures de coneixement, en els comportaments, o en la relació amb l'entorn.
2. Els estudiants mantenen diferents creences sobre l'aprenentatge, bàsicament es ressalten la constructiva i la reproductiva.
3. Els estudiants poden desenvolupar diferents accions d'aprenentatge, bàsicament es poden distingir la superficial i la profunda.
4. Ambdues accions no són incompatibles sinó que un estudiant pot desenvolupar una acció de caire profund en una assignatura i superficial en una altra.
5. Quan els estudiants busquen obtenir el màxim rendiment i per tant, combinen accions d'aprenentatge superficials i profundes segons el què se'ls hi demana, l'acció que desenvolupen s'anomena estratègica.
6. Normalment un estudiant amb una creença constructiva desenvolupa una acció d'aprenentatge de caire profund i els que tenen una creença reproductiva una acció superficial.
7. La creença és la part més estable, independent del context, i l'acció la part més influïda per la PCO. A llarg termini les creences també poden anar variant.
8. Una determinada PCO pot fer variar les accions dels estudiants, desenvolupant unes accions no congruents amb la seva creença. Si un estudiant té una creença constructiva però una mala PCO pot desenvolupar una acció de caire superficial. A la inversa, si un estudiant té una creença reproductiva però una bona PCO pot desenvolupar una acció profunda, tot i que aquesta segona opció és menys probable.
9. Al llarg de la seva estada a la universitat els estudiants tendeixen més cap a les creences de caire constructiu i van deixant enrere les creences de caire reproductiu.

10. Les creences d'ensenyament estan influïdes pel bagatge dels estudiants, i és que les experiències prèvies influeixen molt en la creença actual i per tant, en les accions.

Motivació

11. A llarg termini, una reiterada mala PCO pot acabar comportant un desajust d'expectatives, i per tant, que els estudiants construeixin de nou les seves motivacions inicials.
12. També es poden distingir dues motivacions respecte a l'estudi, l'instrumental (relacionada amb les notes i el futur laboral) i l'expressiva (relacionada amb l'estudi).
13. Els dos tipus de motivacions no són excloents sinó que pot ser que un estudiant les combini, per això es crea una tipologia segons els nivells d'aquestes motivacions: adherits (ambdues motivacions altes), dissociats (expressiva alta i instrumental baixa), acomodats (instrumental alta i expressiva baixa) i inhibits (ambdues baixes).
14. Els estudiants amb una alta motivació expressiva és més probable que desenvolupin una creença constructiva i per tant, accions de caire profund.
15. Els estudiants amb una alta motivació instrumental és més probable que desenvolupin una creença reproductiva i per tant, accions superficials o estratègiques.
16. Una determinada PCO pot produir un canvi en les accions, així, tot i mantenir una motivació expressiva si hi ha una mala PCO, els estudiants poden desenvolupar accions superficials o estratègiques. A la inversa, si un estudiant manté una motivació instrumental però una bona PCO pot desenvolupar una acció profunda, tot i que aquesta segona opció és menys probable.
17. Hi ha estudiants que independentment de la PCO són constants i es dediquen amb esforç a totes les assignatures.

Expectatives

18. Les expectatives sobre els resultats tenen influència en les creences i les accions en relació a l'aprenentatge.

Resultats

19. Els estudiants que desenvolupen accions d'aprenentatge profundes tendeixen a treure millors resultats, que els que les desenvolupen superficials.
20. Si l'avaluació no és l'apropiada, és possible que tot i que un estudiant desenvolupi accions profundes no obtingui bons resultats.
21. Els estudiants que desenvolupen accions estratègiques, és a dir combinant accions profundes i superficials segons la tasca, són els que obtenen millors resultats.

6.1.2. Reconceptualització i posicionament sobre mediació organitzativa.

A continuació s'elabora una reconceptualització dels termes per aclarir-los i acostar-los a la terminologia sociològica i al model d'anàlisi basat en la teoria de l'acció racional i la teoria del comportament planificat.

- S'obvia el terme enfocaments perquè no té un significat unívoc.
- Les concepcions d'ensenyament serien les creences sobre d'ensenyament.
- Les estratègies d'ensenyament són les accions d'aprenentatge.
- El context seria la percepció del control sobre les oportunitats (PCO).
- Les motivacions a l'estudi serien els desigs.

Els aspectes bàsics que es prenen en consideració de la revisió sobre la literatura existent respecte els temes que s'acaben de tractar i que són els aspectes més notoris, són els següents:

Sobre l'ensenyament del professorat

22. El professorat manté diferents creences sobre l'ensenyament, bàsicament es poden distingir entre la transmissiva i la facilitadora.
23. El professorat pot desenvolupar diferents accions d'ensenyament, bàsicament es poden distingir la centrada en el contingut i la centrada en l'estudiant.
24. Ambdós tipus d'accions no són incompatibles, el professorat pot desenvolupar accions centrades en el contingut per a una tasca concreta i centrada en l'estudiant en una altra.
25. Normalment el professorat amb una creença facilitadora desenvolupa accions centrades en l'estudiant i els que tenen una creença transmissiva desenvolupen accions centrades en el contingut.

26. La creença és la part més estable, independent del context, i les accions la part més influïdes per la PCO. A llarg termini les creences també poden anar variant.
27. Una determinada PCO pot fer variar l'acció del professorat, desenvolupant unes accions no congruents amb la seva creença. Si el professorat té una creença facilitadora però una mala PCO pot desenvolupar accions centrades en el contingut. A la inversa, si el professorat té una creença transmissiva però una mala PCO pot desenvolupar accions centrades en l'estudiant, tot i que aquesta segona opció és menys probable.
28. Les creences d'ensenyament estan influïdes pel bagatge del professorat, les experiències prèvies influeixen molt en la creença actual i per tant, en les accions d'ensenyament.
29. L'ensenyament facilitador incentiva en l'estudiant creences constructives sobre l'aprenentatge i per tant, accions de caire profund.
30. L'ensenyament transmissor incentiva creences reproductives sobre l'aprenentatge i per tant, accions de caire superficial.
31. No hi ha una correspondència directa entre les accions que du a terme el professorat amb les accions que desenvolupa l'estudiant. És a dir, tot i que un professor dugui a terme accions centrades en l'estudiant, pot ser que l'alumne desenvolupi accions de caire superficial, i a la inversa, que un professor dugui a terme accions centrades en el contingut, i que l'estudiant desenvolupi accions de caire profund, encara que aquesta segona opció és menys probable.
32. L'avaluació és un element cabdal per entendre les accions que desenvolupen els estudiants.
33. Tot i introduir molts canvis en les assignatures, sinó es produeixen canvis congruents en l'avaluació, és molt possible que no tinguin efectes en les accions dels estudiants.
34. L'avaluació ha de ser explícita i les recompenses han de ser clares per tal que els estudiants no sentin angoixa i puguin centrar-se en aprendre.

Sobre la innovació

35. Els estudiants prefereixen que els canvis que s'apliquen siguin congruents amb els seus hàbits d'estudi, sinó és possible que disminueixi l'impacte de les mesures docents.

36. Els canvis docents que procuren un ensenyament més centrat en l'estudiant acostumen a comportar una millora en les accions profundes d'aprenentatge.
37. Les mateixes innovacions no tenen el mateix efecte en tot tipus d'estudiants, per alguns pot no produir-se cap efecte o que aquest sigui negatiu.
38. Les innovacions introduïdes de manera gradual, tenint en compte els coneixements i les experiències prèvies dels estudiants, provoquen efectes sobre les accions d'aprenentatge dels estudiants.
39. La implicació de tots els actors, també d'estudiants i professorat, és fonamental perquè es puguin dur a terme les innovacions amb èxit.

Sobre les capacitats dels estudiants

40. Les capacitats dels estudiants influeixen en la seva percepció de les exigències de les tasques que se'ls demanen.
41. El desajust entre la percepció de les pròpies capacitats i les capacitats reals pot venir donat per experiències anteriors o per trets de personalitat.

Sobre les condicions d'estudi

42. Hi ha elements del context d'ensenyament més enllà de l'ensenyament del professorat que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris.
43. Hi ha elements d'aquest context que incentiven que l'estudiant desenvolupi una creença constructiva de l'aprenentatge i per tant, són accions profundes, mentre que n'hi ha que incentiven unes creences reproductives i per tant, són accions de caire superficial.
44. Els cinc elements bàsics per valorar si hi ha un bon context d'ensenyament són: càrrega de treball segons el temps per realitzar-lo, procediments adequats d'ensenyament, objectius clars, avaluació apropiada i autonomia de l'estudiant.
45. Considerant les motivacions d'estudi i la percepció del control sobre les oportunitats es pot construir una tipologia hipotètica d'estudiants. Així, tenint en compte la seva motivació, instrumental o expressiva, i les condicions d'estudi, bones o dolentes, es pot construir una tipologia amb els següents tipus: compromís alt, compromís feble, rebel·lió, abandó, compromís selectiu, abandó selectiu, adequar-se al sistema, i desesperació.

46. Els principals factors de manteniment són la seguretat en relació a l'avaluació i les condicions materials com l'organització horària i l'excessiva càrrega de feina en funció del temps disponible.
47. Es pot separar entre els factors de manteniment (necessari que arribin a un cert llindar de qualitat) per millorar els factors motivadors de l'aprenentatge.
48. Quan els factors de manteniment no estan neutralitzats, els estudiants no poden dedicar-se a aprendre i a gaudir de l'estudi.
49. La neutralització dels factors de manteniment no és suficient per aconseguir que l'estudiant es motivi pels estudis, també és necessari una certa motivació prèvia i la presència d'alguns motivadors tals com l'encoratjament del professorat i el reconeixement de la feina feta.

Actituds davant dels factors de manteniment

50. Davant de la percepció negativa dels factors de manteniment els estudiants poden desenvolupar dues estratègies: o bé seguir les regles del joc, o fer trampes.

Compaginació entre estudis i treball remunerat

51. Els estudiants decideixen combinar estudis i treball remunerat segons la seva percepció d'inserció professional futura i la seva necessitat econòmica (sigui per mantenir-se o per tenir diners extra que els donin independència en relació als pares).
52. Els estudiants planifiquen la combinació entre estudis i feina i treballen més o menys hores depenent de si veuen que és possible dur a terme les dues obligacions.
53. Els efectes del fet que els estudiants compaginin estudis i feina no són clars, es poden trobar efectes negatius i efectes positius.
54. Els efectes de treballar moltes hores fora de la universitat poden ser suavitzats si els estudiants procuren no disminuir l'assistència a classe i si estan concentrats l'estona que es dediquen als estudis.

Paper de les disciplines

55. Les disciplines es poden separar en quatre grans tipus a partir de les dicotomies *hard-soft* i *pure-applied*.

56. Cada un dels tipus tradicionalment comporta un determinat coneixement i forma d'ensenyament. En general, per tant, el professorat que ensenya en les disciplines *hard* més probablement aplica accions centrades en el contingut (creença transmissiva) i el professorat de les disciplines *soft* tendeix a desenvolupar accions centrades en l'estudiant (creença facilitadora).
57. Els estudiants acostumen a triar les titulacions (disciplines) més adequades a les seves característiques personals i actitudinals i a la seva manera d'estudiar.

Cultures institucionals

58. Així el professorat en educació superior usa mètodes d'ensenyament que reflecteixen les assumpcions epistemològiques de les seves disciplines. El professorat de diferents disciplines té implícit un procés diferent de socialització com a resultat de les creences que han anat adquirint.
59. Els estudiants creen valors compartits col·lectivament, expectatives i estils de vida que es poden englobar sota el terme "identitats estudiantils", que alhora afecten la institució i diversos elements educatius.
60. El grau de congruència entre la identitat acadèmica i les identitats estudiantils explica fins a quin punt hi ha bona convivència entre les dues i els beneficis recíprocs que es poden produir.

Paper de la institució

61. La institució universitària té un paper clau en promoure situacions que ajudin a la interrelació entre tots els membres de l'organització (accions per promoure una relació instrumental i de caire expressiu).
62. La institució pot jugar un paper important en la promoció i el manteniment dels contactes formals i informals entre els diversos membres de la comunitat. El fet de participar pot ajudar a desenvolupar-se positivament a nivell acadèmic.
63. La classe i les seves relacions impliquen un augment d'integració de l'estudiant i per tant, un augment de la persistència.
64. L'esforç per la implicació social i extracurricular també té impactes en allò que s'aprèn al *college*, sobretot la relació amb els iguals, tant dins com fora de classe. El capital social és un recurs que pot ésser utilitzat pels actors per aconseguir els seus interessos, des d'una visió funcional i individual.

Treball en grup

65. Els treballs en grup són la via més efectiva per fomentar les interaccions entre companys de classe.
66. Depenent del grup, els beneficis poden ser només individuals, quan es prima l'objectiu de treure unes bones notes, es reparteix la feina i hi ha rols de lideratge.
67. Els treballs en grup demanen als estudiants treballar conjuntament en forma de grups cooperatius i esdevenir actius i responsables de l'aprenentatge de tots els membres del grup.
68. Els estudiants que treballen en grup treuen millors notes, aprenen més i persisteixen més en la institució.
69. Els estudiants que fan treballs en grup comparteixen moltes hores fora de classe, aprenen i fan amics al mateix temps.
70. En els treballs en grup es poden distingir entre estudiants *avoiders* –*free riders*– (intenten fer el mínim treball possible i s'aprofiten del treball dels altres) i *engagers* (utilitzen el treball en grup per tenir més bones notes i aprendre conjuntament el material del curs).

6.1.3. Reconceptualització i posicionament sobre mediació social.

Tant en els altres apartats com en aquest, s'ha elaborat una reconceptualització dels termes per aclarir-los i per acostar-los a la terminologia sociològica i al model d'anàlisi que es basa en la teoria de l'acció racional i la teoria del comportament planificat.

- El context seria la percepció del control d'oportunitats (PCO) i recull els aspectes de la mediació organitzativa de l'apartat anterior i els de la mediació social d'aquest apartat.
- Arrelament i integració es consideren equivalents i representen el grau en què l'individu forma part de la institució, per tant, hi intervé la situació de l'individu enfront a la institució i el paper que aquesta juga per fer que se senti acollit. L'individu pren part de la universitat i n'és un membre actiu.
- La integració és el grau en què l'individu comparteix els valors de la institució i s'esforça per actuar d'acord amb les seves normes. En definitiva, la universitat no només és un grup de pertinença sinó que també ho és de referència normativa. Els estudiants se senten integrats si veuen que hi ha

congruència d'objectius, visions i congruència normativa amb la cultura acadèmica.

- La integració a la universitat, la interiorització de les normes, i la construcció de la identitat són elements que apareixen de manera conjunta. La integració a la universitat implica conèixer i adaptar-se a les normes de la institució, mentre que la identitat, com estudiant en aquest cas, no és més que la interiorització de les normes. Els contactes amb els membres de la institució són fonamentals perquè aquests processos es produeixin.
- Els termes “grup de referència” i “grup d'iguals” són equivalents, i és el grup o la colla de la universitat, del qual adopten valors i normes i l'individu es compara. El grup de referència també pot incloure professors. El grup de pertinença és el grup on l'individu pertany i pot ser de dins o de fora de la universitat. Grup de referència i de pertinença poden ser el mateix.

Variables sociodemogràfiques

- 71. No hi ha una relació clara entre el sexe i l'aprenentatge dels estudiants.
- 72. Amb l'edat, els estudiants augmenten la motivació expressiva dels seus estudis.
- 73. Amb l'edat, els estudiants augmenten les creences constructives en relació a l'aprenentatge.
- 74. Amb l'edat, els estudiants augmenten les accions de caire profund.
- 75. La nota d'entrada a la universitat no té efectes en les accions d'aprenentatge.
- 76. La classe social no té efectes directes en les accions d'aprenentatge.

La integració dels estudiants a la institució

- 77. Els estudiants que se senten més integrats a la institució presenten unes creences més constructives i unes accions d'aprenentatge profundes.
- 78. La integració social es produeix per les experiències de relació dels estudiants amb els altres membres de la universitat.
- 79. Els estudiants se senten més integrats a la universitat si tenen el grup de referència dins d'aquesta, un grup amb el que puguin establir relacions socials significatives.
- 80. Els estudiants se senten integrats a la institució si senten que aquesta manté un compromís amb ells i quan comproven que hi ha congruència entre els objectius que es volen dur a terme i les pràctiques.

La socialització universitària

81. L'entrada a la universitat suposa un xoc a molts estudiants.
82. Els estudiants que arriben a la universitat normalment provenen d'un sistema amb força més controls externs que no pas la universitat, i s'han d'adaptar al nou sistema on els controls són interns i autònoms.
83. El procés de socialització contribueix a anar reduint aquest xoc inicial i a què l'estudiant s'integri a la institució.
84. El coneixement de les normes implícites de la institució (currículum ocult) per part de l'estudiant és clau per entendre com ha d'actuar amb els membres de la institució.
85. Es pot tenir una alta relació amb la institució (sentir-se integrat) sense trencar amb la comunitat anterior. Per tant, els estudiants poden sentir-se còmodes a la universitat sense abandonar les seves relacions amb amics de fora de la universitat o família, fins i tot, quan aquests no comparteixen les normes ni els valors de la institució.

La construcció de la identitat

86. La construcció de la identitat està lligada a la norma subjectiva, es construeix al compartir valors i normes.
87. Els estudiants condicionen les seves accions segons la pressió que senten del que els altres esperen d'ells. La pressió prové tant dels pares (norma moral) com del grup d'iguals i del professorat (norma social).
88. Es pot distingir entre el grup de pertinença previ, el grup d'amics que pertany, i el grup de referència del qual s'adopten normes i valors i l'individu es compara, sigui o no el de pertinença. Ambdós mantenen expectatives cap a l'individu que influeixen en la seva acció i la construcció de la identitat.

Contactes formals i informals

89. Les interaccions produeixen una millora en la satisfacció de la percepció de diferents aspectes del context, contribuint a una major integració dels estudiants a la universitat. Encara que no totes les situacions influeixen d'igual manera en tots els estudiants.

90. Pel que fa als contactes amb el professorat, la majoria d'estudiants mai no interactua amb el professorat fora de classe i n'hi ha molt pocs que hi tinguin interaccions significatives.
91. Efectes negatius i positius dels contactes amb el professorat. És positiu el fet de que aquests contactes ajuden a conèixer el currículum ocult, i negatiu el fet que el professorat té una idea més adequada del que l'estudiant sap i, per tant, té més elements per jutjar-lo.
92. En referència a les interaccions entre els estudiants, la coincidència normativa es valora positivament perquè els iguals són un poderós agent de socialització per aconseguir la persistència dels estudiants i la finalització de la carrera.
93. Les vivències fora de la classe succeeixen en un context que pot servir per assimilar, testar i reconstruir els coneixements obtinguts a classe per usar-los en altres situacions, per tant, contribueixen a millorar els resultats acadèmics.
94. Els contactes informals entre estudiants a la universitat poden ser de caires diferents: de continuïtat amb els anteriors, es pot produir la construcció de relacions socials noves a la universitat tot i mantenint les anteriors, i és possible també que l'individu teixeixi noves xarxes de relació, oblidant progressivament les amistats prèvies a la universitat.
95. Els companys del grup de referència es poden arribar a convertir en amics, i en general, els que tenen amics se'n surten millor que els que no en tenen.
96. Els efectes en els estudiants són diferents segons quines motivacions, creences i accions dugui a terme el seu grup de referència.
97. Els estudiants comparen la seva situació actual amb la situació del grup de referència, i la frustració d'un mateix és relativa en relació als altres.
98. Hi ha altres modalitats de vinculació de l'estudiant a la universitat, i per tant, la integració forta no és la única possible.
99. Els estudiants inverteixen en capital social per obtenir beneficis individuals i col·lectius, el seu element clau és la confiança.

6.2. Pregunta inicial

Quines variables influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris?

6.3. Hipòtesis

A partir de les aportacions de la literatura revisada s'han formulat les hipòtesis que s'exposen a continuació. Tot i les múltiples hipòtesis que seguidament es llegeixen, la hipòtesi principal consisteix a formular que en l'aprenentatge dels estudiants universitaris influeix bàsicament la motivació d'entrada, la norma subjectiva i la percepció del control sobre les oportunitats.

Seguint el model d'anàlisi, es recorda sintèticament que aquest es compon de tres grans factors que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants: les actituds (conformades per les motivacions i les creences), la norma subjectiva (norma moral i norma social) i la percepció del control sobre les oportunitats. També s'intenta esbrinar la relació entre les accions d'aprenentatge i els resultats que en treuen els estudiants, les notes.

Aprenentatge (variable dependent)

Hipòtesi 1: Les accions d'aprenentatge profund i superficial no són excloents, per tant la relació entre ambdues permet construir una tipologia.

Hipòtesi 2: Les creences d'aprenentatge i les accions que els estudiants duen a terme estan relacionades. Els estudiants que tenen una creença constructiva més probablement duran a terme accions d'aprenentatge profund, i els que tenen una creença reproductiva, més probablement durant a terme accions d'aprenentatge de caire superficial o estratègic.

Hipòtesi 3: Les accions d'aprenentatge influeixen en els resultats.

Hipòtesi 3a) Els estudiants amb accions estratègiques, és a dir, que combinen accions profundes i superficials segons la tasca, són els que treuen millors resultats.

Hipòtesi 3b) Els estudiants que desenvolupen accions de caire profund treuen millors notes que els que desenvolupen accions superficials.

Motivació (variable independent)

Hipòtesi 4: Les motivacions de tria dels estudis, instrumentals o expressives no són excloents. La combinació d'ambdues motivacions permet construir una tipologia d'estudiants.

Hipòtesi 5: Hi ha certa relació entre motivacions a l'estudi i accions d'aprenentatge, així els estudiants amb una alta motivació expressiva és més probable que hagin desenvolupat accions profundes, i els estudiants amb una alta motivació instrumental és més probable que hagin desenvolupat accions superficials o estratègiques.

5a) Hi ha estudiants que són més constants i no varien gaire les seves accions segons la tasca.

5b) Els estudiants estan influenciats pel desajust d'expectatives que provoca canvis en la motivació.

5c) Les expectatives de les notes influeixen en la implicació en les assignatures, i per tant, els resultats que es treuen.

5d) Les expectatives en relació al futur professional influeixen en la implicació en les assignatures.

Norma subjectiva - identitat (Variable independent):

Hipòtesi 6: Es pot distingir entre el grup de pertinença, el grup de companys de la universitat, i grup de referència. Ambdós mantenen expectatives cap a l'individu que influeixen en la seva conducta i la construcció de la identitat.

6a) Es pot tenir una alta relació amb la institució sense trencar amb la comunitat anterior. Per tant, els estudiants poden sentir-se còmodes a la universitat sense abandonar les seves relacions amb amics de fora de la universitat o família, fins i tot, quan aquests no comparteixen les normes ni els valors de la institució.

6b) Els estudiants que s'integren més fàcilment a la universitat són aquells que tenen el grup de referència dins d'aquesta.

Hipòtesi 7: Els estudiants condicionen les seves accions segons la pressió que senten del que esperen els altres d'ells. La pressió prové tant dels pares (norma moral) com del grups d'iguals i el professorat (norma social).

Percepció del control sobre les oportunitats (PCO) (Variable independent)

Sobre l'ensenyament del professorat

Hipòtesi 8: La percepció de control sobre les oportunitats influeix en les accions d'aprenentatge. Un estudiant amb una creença constructiva davant d'una mala PCO pot desenvolupar accions de caire superficial o estratègic. Un estudiant amb una creença reproductiva, davant d'una bona PCO pot desenvolupar accions d'aprenentatge profund.

Hipòtesi 9: Hi ha relació entre les accions d'ensenyament del professor amb les accions d'aprenentatge dels estudiants. Així, si l'ensenyament és del tipus facilitador, els estudiants tenen més probabilitats de desenvolupar un aprenentatge profund, mentre que si l'ensenyament és transmissiu és més probable que desenvolupin un aprenentatge superficial.

Hipòtesi 10: L'avaluació és l'element clau de l'ensenyament per entendre els canvis de conducta dels estudiants en relació al seu aprenentatge.

Sobre la innovació

Hipòtesi 11: Per tal que les innovacions tinguin èxit s'han d'implementar de manera paulatina i implicant tots els actors que l'han de dur a terme.

11a) Les innovacions s'han d'introduir de manera gradual, tenint en compte els coneixements i les experiències prèvies dels estudiants.

Sobre les condicions d'estudi

Hipòtesi 12: Fins que els factors de manteniment no arriben a un cert llindar, els estudiants no poden dedicar-se a aprendre i gaudir de l'estudi.

Hipòtesi 13: Davant de la percepció negativa dels factors de manteniment els estudiants desenvolupen diverses tàctiques per reduir els efectes negatius que se'n deriven.

Compaginació estudis amb treball remunerat

Hipòtesi 14: Els estudiants que treballen més de 15 hores setmanals tenen dificultats per compaginar estudis i feina.

El paper de les disciplines

Hipòtesi 15: Cada titulació comporta un determinat coneixement i tipus d'ensenyament. En general, per tant, el professorat que ensenya en les disciplines anomenades *hard* més probablement aplica accions centrades en el contingut (creença transmissiva), mentre que el professorat que ho fa en les *soft* tendeix a desenvolupar accions centrades en l'estudiant (creença facilitadora).

Treball grup

Hipòtesi 16: El treball en grup incideix en l'aprenentatge dels estudiants.

16a) El fet de treballar en grup comporta als estudiants beneficis pel seu aprenentatge, sigui directament o indirectament, augmentant el contacte entre companys.

16b) Depenent del grup, els beneficis poden ser només individuals quan l'objectiu és de treure unes bones notes i per tant es reparteix la feina, fet que comporta que apareguin rols de lideratge.

16c) Els estudiants perceben beneficis en el treball en grup perquè s'estableixen relacions de confiança entre ells.

Integració

Hipòtesi 17: Els estudiants se senten integrats a la institució si senten que aquesta manté un compromís amb ells i quan comproven que hi ha congruència entre els objectius que es volen dur a terme i les pràctiques.

Hipòtesi 18: Els estudiants que provenen d'una institució amb unes pràctiques diferents quant a metodologia o relació, tenen més dificultats per integrar-se.

Hipòtesi 18a) Els estudiants s'integren quan comprenen les normes socials de la institució.

Variables sociodemogràfiques

Hipòtesi 19: Incidència de les variables sociodemogràfiques en l'aprenentatge dels estudiants.

19a) No hi ha incidència segons sexe.

19b) No hi ha incidència segons nota d'entrada.

19c) Hi ha incidència segons edat, a més, l'edat augmenten les accions profundes i disminueix les superficials.

CAPÍTOL 7. TREBALL DE CAMP

En el present capítol es realitza una breu recopilació de les característiques fonamentals de l'estudi de casos, s'explica el disseny de la investigació, la recollida de les dades i els instruments emprats.

7.1. Estudi de casos

Un cas és un objecte d'estudi amb fronteres més o menys clares que s'analitza en el seu context i que es considera rellevant per comprovar, il·lustrar o per construir, parcialment o total, una teoria. L'estudi de casos és una investigació empírica que estudia un fenomen dins del seu context real, i en la que s'usen fonts diverses per donar evidències.

L'estudi de casos (Cóller, 2000) no es únic sinó que existeixen classificacions segons diversos objectius, per exemple, segons què s'estudia, la naturalesa del cas, el tipus d'acostament, l'ús o el nombre de casos.

Un dels problemes a evitar és la falta de rigor en la recopilació dels materials, en la seva anàlisi i en la pertinent elaboració de les conclusions. Per evitar-ho és imprescindible un bon disseny d'investigació i una teoria sòlida que el sustenti. En un estudi de casos no es busca representativitat estadística sinó més aviat generalització analítica. D'aquesta manera, en la recerca basada en els estudis de cas és fonamental l'elecció del cas en concret, atès que és important tenir-ne en compte la seva rellevància i naturalesa. La tècnica usada per escollir el cas és el mostreig motivat.

En relació al tipus d'acostament es pot considerar que la decisió d'escollir el cas de la Universitat Autònoma de Barcelona està relacionada amb el fet que és una universitat pionera en l'aposta pel Procés de Bolonya i l'entrada a l'EEES. En relació a les titulacions triades per estudiar en profunditat a través dels diversos documents i les entrevistes, es poden considerar com a casos polars, extrems, perquè eren les tres titulacions que tenien més estudiants de cada un dels tipus de la tipologia d'estudiants segons les motivacions de tria dels estudis.

En qualsevol recerca, l'investigador s'ha de qüestionar sobre els problemes de **fiabilitat i validesa**, però encara és més necessari en el cas dels estudis de casos. Existeixen

estratègies per garantir aquests aspectes, com la triangulació, el mostreig motivat, la cerca d'explicacions alternatives, la repetició d'observacions i la construcció d'un mapa de teories.

En les recerques qualitatives, la fiabilitat²⁸, validesa i generalització s'engloben en el mateix paquet de tècniques. En els estudis de casos aquests criteris no es poden usar amb facilitat.

La falta de representativitat és un dels problemes, per tant quan es fa servir l'estudi de casos s'ha de vigilar amb les generalitzacions. La representativitat pot ser estadística o analítica, però l'estadística és difícil que s'usi correctament en els estudis de cas. La representativitat analítica implica que el cas és apropiat pel tipus de discussió teòrica a la que es vol arribar amb l'anàlisi. Les conclusions no es poden extrapolar a un univers concret, sinó a un conjunt de teories relacionades amb el cas.

7.2. Disseny de la investigació

Amb l'objectiu de dur a terme de manera correcta la investigació, la **combinació** de tècniques **qualitatives i quantitatives** és fonamental. Precisament per la dificultat de parlar en termes de causalitat, la triangulació de les dades és una bona manera de detectar relacions entre variables i sobretot, de deduir si hi ha relacions espúries. Els resultats de les entrevistes ajuden a explicar les relacions que dona l'anàlisi de les respostes dels qüestionaris i a trobar mecanismes d'explicació.

7.3. Recollida de dades

En primer lloc, s'elaborà un qüestionari per ser complimentat per estudiants de les titulacions pilot del Pla de Bolonya de la UAB. El qüestionari recull aspectes del perfil dels estudiants, la seva dedicació als estudis i valoracions sobre els serveis de la universitat i de la implementació del pla pilot en concret.

²⁸ La fiabilitat es refereix a si la repetició de la recerca portaria als mateixos resultats. La validesa té a veure amb si la investigació produirà resultats certs, no erronis ni esbiaixats. La validesa interna fa referència a la inexistència o minimització d'errors en el disseny i la realització de la recerca. (ex. Relacions espúries). La validesa externa es refereix a la capacitat de generalització que ofereixen els resultats.

Amb l'anàlisi dels resultats del qüestionari es triaren tres titulacions per analitzar més profundament. En cada una d'aquestes titulacions es van recollir dades per entendre cada un dels casos (dades documentals, entrevista al coordinador com a persona clau de la titulació, i a estudiants).

El **qüestionari**²⁹ fou complementat per 907 estudiants assistents a classe de segon i tercer curs de les catorze³⁰ titulacions pilot de la Universitat Autònoma de Barcelona durant l'abril de 2007. La mostra concreta s'explica en el següent apartat. El qüestionari es compon de 115 ítems, dels quals 105 són tancats i 10 oberts i la mitjana de temps per complementar-lo és d'uns 40 minuts. El passí del qüestionari fou un encàrrec del Vicerectorat d'Estudis i Cultura i d'Estudis i Qualitat de la UAB.

L'anàlisi de les dades aportà conclusions sobre la idoneïtat de triar tres titulacions pilot concretes. Un cop triades³¹ les tres titulacions a estudiar, Ciències Polítiques, Magisteri en Educació Infantil i Enginyeria Informàtica, es realitzà un anàlisi del context concret de la implementació del Pla de Bolonya en cada una d'elles, i es van fer preguntes com per exemple d'on provenia la titulació, els canvis que s'hi han produït, o com els han anat rebent els diversos actors. Quan s'analitza una situació concreta és important tenir coneixement independent, més enllà de les entrevistes, fruit de l'observació o la documentació de l'objecte d'estudi. Es van recollir dades secundàries i es realitzà un **anàlisi documental** i una **entrevista al coordinador de la titulació**³². Es realitzaren 3 entrevistes, una a cada coordinador de les tres titulacions triades. Realitzant una entrevista a un informant clau es pretenia extreure la major informació possible sobre cada una de les titulacions.

Finalment, també es van realitzar entrevistes³³ a estudiants de cada una de les titulacions, en concret a vuit estudiants de cada titulació que fan un total de **24 entrevistes a estudiants**.

²⁹ El qüestionari als estudiants es pot trobar a l'annex 1.

³⁰ Ciències Polítiques, Enginyeria Informàtica, Física, Geografia, Humanitats, Logopèdia, Matemàtiques, Mestre en Educació Primària, Mestre en Educació Infantil, Pedagogia, Publicitat, Sociologia, Traducció i Interpretació i Veterinària.

³¹ S'explica la justificació de la selecció dels estudis de cas es troba als capítols 8 i 9.

³² El guió de l'entrevista als coordinadors es troba a l'annex 3.

³³ El guió de l'entrevista als estudiants es troba a l'annex 4.

7.4. Els instruments

7.4.1. Qüestionari als estudiants

La realització del qüestionari fou pilotada pel Grup de Recerca en Educació i Treball del Departament de Sociologia de la UAB, encara que totes les preguntes incloses en el qüestionari van ser consensuades pels coordinadors de les titulacions pilot, per un representat de l'IDES i pels dos vicerektorats implicats, el Vicerektorat d'Estudiants i Cultura i el Vicerektorat d'Estudis i Qualitat. És per això que en algunes ocasions les preguntes no han estat formulades exactament segons els objectius de la present tesi. Més concretament, en alguns casos hagués estat preferible introduir més ítems per a les preguntes específiques sobre la docència i l'aprenentatge, però no va ser possible per no carregar excessivament els estudiants de preguntes.

Les preguntes tancades segueixen escales diferents:

- Quan els estudiants han de valorar aspectes del conjunt d'oportunitats (serveis, tipus de docència i d'avaluació, i qualitat docent) l'escala està graduada en quatre opcions compreses entre els següents marges: de *gens a molt*, de *molt dolent a molt bo* (preguntes 14, 15, 19, 22, 24, 25 -graduada en 5 opcions-, 26, 27 i 28).
- Pel que fa a les preguntes sobre actituds, l'escala és tipus Likert graduada amb cinc opcions (cap a molt, gens d'acord a molt d'acord). (preguntes 20 i 21).
- També hi ha preguntes concretes on només es demanava marcar una de les opcions segons la situació personal (preguntes 3, 5, 6, 12, 13, 16, 23) i preguntes on es demanava escriure nombres concrets (preguntes 7, 8, 17 i 18).
- En les preguntes obertes es permetia als estudiants afegir noves opcions en alguns apartats i a valorar d'una manera més lliure els aspectes positius i negatius de la situació actual, per tant, els estudiants podien escriure literalment el què pensaven. S'ha realitzat un tancament en ítems tenint en compte les respostes més representatives.³⁴ Els resultats d'aquestes preguntes no han estat usats per aquesta tesi perquè les entrevistes realitzades a posteriori ja aporten molta informació. Tanmateix, les aportacions dels estudiants en les preguntes obertes van en el mateix sentit que les entrevistes analitzades a continuació.³⁵

³⁴ Es poden trobar els ítems de cada pregunta a l'annex 2.

³⁵ Es pot consultar l'informe realitzat on es presenten els resultats de les preguntes obertes a Elias i Masjuan (2007).

Cal dir que hi ha dues preguntes d'actituds que són els indicadors dels aspectes fonamentals en el model d'anàlisi. Una d'elles, la pregunta 20, es refereix a les motivacions de tria de la carrera, i permet distingir entre la motivació expressiva i la instrumental. Aquesta pregunta ha estat utilitzada amb gairebé els mateixos ítems en diversos estudis del GRET: en l'estudi a estudiants de tres regions europees l'any 2002 (Hadjji et al, 2003) i en l'estudi sobre el perfil dels estudiants a l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria de la UAB l'any 2006 (Elias i Masjuan, 2006). Atès que els resultats són força constants en tots els estudis realitzats amb aquests instruments i per tant es pot sustentar la seva fiabilitat. Els ítems 1, 2, i 4 es refereixen a motivacions de caire expressiu i els ítems 3, 5, 6 i 7 a motivacions instrumentals.

La pregunta 21 es refereix al tipus d'accions que duen a terme els estudiants en relació a l'estudi. Els ítems provenen del *Students Process Questionnaire* (Biggs et al, 2001), en la seva versió reformulada (R-SPQ-2F), on l'autor separa entre motius i accions.

L'estudi de la unidimensionalitat i fiabilitat de R-SPQ-2F mostra una alfa de Cornbach 0.73 per l'enfocament superficial i de 0.64 pel profund.

En la memòria d'investigació de l'autora d'aquesta tesi es va passar el qüestionari complet a estudiants de Magisteri d'Educació Infantil al 2005. A partir de les anàlisis realitzades i els resultats obtinguts es va veure la necessitat d'usar ítems que es referissin només a les accions d'aprenentatge, tot i que en algun cas s'han reformulat els ítems en relació als motius per centrar-los en les accions a l'aprenentatge. S'ha evitat la separació entre motius i accions perquè embolicava els resultats i en certa forma, eren tautològics. De la mateixa manera, es veié la possibilitat de reduir ítems i només usar aquells que recollien la major part de la variança, i que a més, eren considerats els més clars pels estudiants que van contestar l'enquesta de l'esmentat estudi, i a qui posteriorment se'ls realitzà l'entrevista en profunditat (Elias, 2005: 55). D'aquesta manera, els ítems 1, 3, 5 i 6 es refereixen a accions de caire profund i provenen dels ítems 1, 6, 2 i 17 del R-SPQ-2F, respectivament. Els ítems 2, 4, 7 i 8 es refereixen a les accions de caire superficial i provenen dels ítems 8, 16, 7 i 4 del R-SPQ-2F, respectivament. En alguns dels ítems, la formulació de les afirmacions ha estat adaptada al nostre context, però en la majoria dels casos s'ha mantingut la formulació original de Biggs i els seus col·laboradors.

7.4.2. Entrevistes³⁶

Amb l'objectiu de captar les valoracions subjectives dels estudiants i d'obrir la recerca a noves possibles troballes, es va optar per dur a terme entrevistes semiestructurades, les quals estan guiades per un conjunt de preguntes i qüestions bàsiques a explorar, però ni la redacció exacta ni l'orde de les preguntes està predeterminat. El guió de l'entrevista es realitzà a partir de l'anàlisi de la situació i de les hipòtesis formulades. L'entrevista basada en un guió semiestructurat es troba a mig camí entre l'entrevista conversacional informal i l'entrevista estandarditzada tancada. L'entrevista se centra en les experiències subjectives dels individus que han viscut la situació que s'investiga, amb l'objectiu de contrastar les hipòtesis.

Aquest tipus d'entrevistes té clars beneficis perquè l'entrevistat la percep com una conversa, sense adonar-se de l'estructura de la interrogació, ni de l'ordre de les preguntes o de l'objectiu de l'entrevistador. A més aporten riquesa informativa, el contrast o contrapunt qualitatiu als resultats obtinguts mitjançant procediments quantitius facilitant així la comprensió dels resultats.

Un altre aspecte interessant són les relacions d'igualtat entre entrevistador i entrevistat. Quan aquesta sensació es elevada, s'estableix certa confiança entre ambdós i l'entrevista flueix més fàcilment. En aquest cas cal dir que la proximitat amb els estudiants sempre ha estat elevada, i que les converses han estat entre iguals atès que percebien l'entrevistadora com a una estudiant més. En el cas dels coordinadors, les entrevistes també se situaven en el pla de la igualtat, potser als inicis no tant, però un cop s'havien superat els primers minuts d'entrevista i l'entrevistat constatava que l'entrevistadora tenia coneixement de la situació de la titulació i que no se seguien fil per randa unes preguntes estructurades, sinó que més aviat tenia la sensació d'estar compartint una conversa, la situació es relaxava. Cal dir que no en tots els casos grau d'empatia era el mateix.

L'avantatge de les entrevistes respecte als grups de discussió és la intimitat. El guió de l'entrevista contenia algunes preguntes relacionades amb el grup de treball, la relació amb els pares o amb l'Estat, que eren susceptibles de variar en funció de si l'individu

³⁶ El guió de l'entrevista als estudiants està a l'annex 4.

s'hagués trobat amb amics o companys de classe al costat. A més es pot avançar que el fet de realitzar entrevistes en comptes de grups de discussió ha estat una bona elecció perquè davant d'un context on hi ha un discurs dominant sobre el Procés de Bolonya, amb la intimitat de les entrevistes s'ha constatat que alguns estudiants matisaven les valoracions inicials. Com que les entrevistes es van realitzar en una situació de total privacitat (un despatx) no hi havia altres persones que poguessin distreure o inhibir l'entrevistat/da.

Un altre dels aspectes interessants de les entrevistes és que permeten captar aspectes no previstos en el guió per poder-los introduir a l'entrevista *a posteriori*. Aquest ha estat el cas del tema de la competitivitat a la titulació d'Educació Infantil, que es va incloure la pregunta un cop es va detectar el fenomen.

Durant la realització de les entrevistes es va detectar algun problema en relació al guió i per això es va optar per canviar l'ordre de les preguntes. Així, tot i que originalment es preguntava a l'inici de l'entrevista per aspectes més relacionats amb l'aprenentatge (*què entens per aprenentatge?, quan saps que has après alguna cosa?*), molts estudiants no se sentien gaire còmodes responnent d'entrada una pregunta tan complexa, i els costava respondre. Així doncs, es va preferir començar parlant del Pla de Bolonya o de les respostes obtingudes del qüestionari atès que els estudiants se sentien més còmodes contestant aspectes que ja havien pensat anteriorment. Les qüestions més relacionades amb l'aprenentatge, s'abordaven més endavant i d'una manera no tant directa.

Seguint les recomanacions per dur a terme les entrevistes semiestructurades, aquestes es van dissenyar seguint els quatre passos que es detallen a continuació (Coller, 2000). En primer lloc, es realitzà una introducció de la recerca duta a terme per l'investigadora amb l'objectiu de recordar i explicar amb més exactitud la finalitat de l'entrevista, els temes a tractar, l'estructura "lliure" de l'entrevista i la durada prevista (no més d'una hora). En segon lloc, es realitzaven algunes preguntes per trencar el gel, normalment relacionades amb el Procés de Bolonya, on es preguntava per la informació o la opinió que en té atès que es un tema de molta actualitat i que la majoria dels estudiants volen expressar les seves valoracions al respecte. La tercera part, consistia en el desenvolupament de les preguntes centrals de l'entrevista intentant que els entrevistats les contestessin amb total franquesa i tranquil·litat. Les últimes preguntes a formular

eren aquelles referides als pares, als amics de fora de la universitat, i a la relació amb el paper de l'Estat (com a indicador de la norma moral) perquè per ser contestades francament requerien una situació de més confiança. Finalment, l'investigadora realitzava un repàs del guió utilitzat per no deixar de preguntar algunes qüestions claus que s'haguessin pogut passar per alt. Finalment es preguntava als estudiants si volien afegir alguna cosa més i se'ls agraïa profundament la seva col·laboració.

7.5. La mostra

7.5.1. El qüestionari³⁷

El qüestionari fou complimentat pels estudiants de segon i tercer curs de les titulacions que començaren el pla pilot de la Universitat Autònoma de Barcelona al curs 2004-05: Humanitats, Traducció i Interpretació, Pedagogia, Publicitat, Ciències Polítiques, Sociologia, Geografia, Física, Matemàtiques, Enginyeria Informàtica i Veterinària. Pel que fa a les titulacions que començaren al curs 2005-2006, Mestre en Educació Primària, Mestre en Educació Infantil i Logopèdia, el qüestionari només fou complimentat pels alumnes de segon curs.

Es decidí passar el qüestionari als estudiants de tercer curs amb l'objectiu de recollir l'opinió dels que havien viscut el canvi de les titulacions des del principi (titulacions que començaren el pla pilot el curs 2004-05) i als de segon curs per tal d'obtenir una mostra més àmplia i per no perdre aquells estudiants que podien haver repetit algunes assignatures.

També es va convenir passar el qüestionari a les assignatures amb més alumnes matriculats per recollir el màxim nombre de qüestionaris possibles. La selecció de professors, grups, aules i dies de realització va ser decisió de cada un dels coordinadors de la titulació. A les titulacions d'Humanitats, Traducció i Interpretació, Pedagogia, Logopèdia, Ciències Polítiques, Sociologia, Geografia, Física, Matemàtiques i Veterinària, el qüestionari es lliurà només als estudiants de matí, i en el cas de les titulacions d'Educació Infantil, Educació Primària, Publicitat i Enginyeria Informàtica es lliurà tant als estudiants de matí com als de tarda. El qüestionari es passà i fou complimentat a les classes d'entre el dilluns 23 d'abril i el dijous 3 de maig de 2007.

³⁷ El qüestionari als estudiants es pot trobar a l'annex 1.

Cal fer constar que els resultats que es presenten només recullen l'opinió d'estudiants assistents a classe, els quals pel sol fet de no practicar l'absentisme ja presenten unes característiques específiques. També s'ha de tenir en compte que el qüestionari es passà cap a finals de segon semestre, per tant les especificitats d'aquest període poden tenir efectes en el perfil dels estudiants que el van contestar.

Taula 5: Qüestionaris recollits i proporció de la mostra:

Titulació	Qüestionaris recollits			% mostra		
	2n	3r	Total	2n	3r	Total
Humanitats	16	32	48	21,3	33,3	28,1
Trad. i Interpretació	67	34	101	32,8	20,6	27,4
Pedagogia	32	34	66	23,8	49,3	32,5
Educació Infantil	58		58	38,7		38,7
Educació Primària	61		61	52,5		52,5
Logopèdia	30		30	39,0		39,0
Publicitat	34	46	80	43,0	52,3	47,9
Ciències Polítiques	23	21	44	20,4	21,2	21,0
Sociologia	27	22	49	40,3	31,4	35,0
Geografia	9	7	16	34,6	17,9	24,6
Física	17	13	30	20,7	27,1	23,1
Matemàtiques	12	15	27	32,4	31,3	31,8
Eng. Informàtica	47	93	140	31,3	52,5	42,8
Veterinària	100	57	157	39,2	38,0	38,8
Total	533	374	907	34,0	35,6	34,7

El percentatge mostral està calculat segons la població, en aquest cas són els estudiants matriculats a les assignatures seleccionades per passar el qüestionari. Es pot veure que la proporció de la mostra no és molt elevada, fet que constata la poca assistència a classe, sobretot a finals del segon semestre.

Es va realitzar un informe general per cada una de les titulacions pilot, els resultats del qual es poden consultar a Elias i Masjuan (2007); tanmateix aquí només es recullen els aspectes imprescindibles per ubicar les titulacions amb els elements del context i per poder contrastar les hipòtesis formulades.

7.5.2. Estudiants entrevistats

Per realitzar el disseny mostral, l'elecció dels individus es va fer seleccionant casos conceptualment rellevants, segons pertinença teòrica. Aquest tipus de mostreig no aleatori sinó de motivació teòrica, fou definit per Glasser i Strauss (citats a Vallès, 1997) i el descriuen com el procés de recopilació de les dades necessàries per generar teories, és a dir, les dades recollides per l'investigador en funció de les decisions preses pel que fa a l'objecte d'estudi i a la teoria. Els casos s'escullen per un motiu determinat i és important explicar concretament la lògica de la selecció i aportar la descripció ajustada del cas.³⁸

A partir de l'elecció de les variables cabdals de l'anàlisi es pot construir una taula de tipologies i procurar entrevistar a diversos individus de cada un dels tipus. La taula de tipologies és un dispositiu mostral de caràcter instrumental que serveix a l'investigador per seleccionar les entrevistes i així, garantir mínimament l'heterogeneïtat de la mostra segons les variables que s'han considerat rellevants. En el cas d'aquesta tesi, segons motivacions de tria dels estudis.

Tal i com s'ha apuntat al capítol de l'estat de l'art diferents resultats han constatat que els diversos estudis capten estudiants amb perfils concrets. Es produeix com una autoselecció dels individus en relació a l'elecció d'uns estudis determinats i això fa que la composició de la titulació prengui un caire concret. Degut a això, es va considerar que el criteri prioritari de la tria de titulacions i d'estudiants a entrevistar de cada una de les titulacions s'havia de fer en funció de les seves motivacions de tria dels estudis.

Al capítol 8 es pot trobar la construcció estadística de la tipologia. Aquí s'apunta que la tipologia està construïda a partir de les motivacions de tria de la carrera, instrumentals i expressives. Així, quan les dues són altes, els estudiants es consideren **adherits**, si l'expressiva és alta mentre que la instrumental és baixa, són estudiants **dissociats**, si és a la inversa, l'expressiva baixa i la instrumental alta, són estudiants **acomodats**, i si les dues són baixes, se'ls situa dins del tipus d'**inhibits**.

Conjuntament amb la tria de casos segons la tipologia teòrica, es considera que la fórmula qualitativa per calcular la mida mostral és l'estratègia de la saturació teòrica. És

³⁸ Al capítol 10 sobre l'estudi dels casos es pot trobar aquest aspecte per cada un d'ells .

a dir, per cada un dels tipus elaborats a partir de les variables rellevants no es troben dades addicionals per desenvolupar propietats de la categoria, per tant, una unitat d'anàlisi nova no permet conèixer millor el procés o l'objecte que es vol estudiar. El problema és que l'investigador es troba en una situació dèbil perquè és difícil saber exactament on està el punt de saturació (Bertaux, 2005).

Seguint aquestes aportacions teòriques per decidir la quantitat d'entrevistes a realitzar als estudiants, es van seleccionar bàsicament tres criteris, mantenir la proporció entre homes i dones, entrevistar a estudiants de tots els cursos, i tenir estudiants de tots els perfils en relació a la motivació de tria de la carrera. L'aspecte dels cursos es considerà secundari, de totes maneres en totes les titulacions hi ha estudiants entrevistats de tots els cursos de la carrera amb excepció del primer curs perquè es considera que els estudiants no tenen encara molt bagatge a la universitat i per tant, la construcció de la identitat en relació a la institució i la conformació dels amics encara no està molt definida³⁹. Les entrevistes van ser gravades, transcrites⁴⁰, i analitzades per l'autora de la tesi amb el programa Atlas-ti. En elles es garantia l'anonimat als entrevistats i la durada mitjana de les entrevistes fou de 40 minuts.

El contacte amb els entrevistats començà en totes les titulacions a partir d'un professor de la titulació (en un dels casos la coordinadora). El professor facilitava unes quantes adreces de correu electrònic a partir de les quals es feia el primer contacte i s'explicaven breument els objectius de l'entrevista. En alguns dels casos també s'enviava el qüestionari amb les preguntes sobre la motivació d'entrada a la titulació per trobar estudiants de tots els tipus. El total d'entrevistats contactats fou 39 i les respostes obtingudes en qüestionaris 28, finalment es realitzaren 24 entrevistes. Un cop realitzada l'entrevista es demanava als estudiants algun contacte, a través de correu electrònic, és a dir, d'altres companys a qui poder realitzar més entrevistes.

En relació a la selecció dels estudiants a entrevistar, amb l'objectiu de determinar el tipus de motivació dels estudiants, abans de començar-les se'ls demanava que contestessin la pregunta 20, referida a les motivacions de tria de la carrera, i la 21, sobre

³⁹ A Educació Infantil s'optà per entrevistar només estudiants de segon curs, ja que aquesta titulació només és de tres anys, els de primer quedaven exclosos per la seva poca experiència en la titulació i els de tercer no havien viscut des del principi l'entrada del pla pilot.

⁴⁰ Es poden trobar les transcripcions a l'annex 7.

les accions d'aprenentatge, del qüestionari que ja havien contestat tots els altres enquestats. Això permetia classificar cada un dels individus i alhora validar l'instrument de l'enquesta ja que a l'entrevista es feien preguntes en relació al qüestionari, es podia comprovar la coherència entre ambdós instruments.

Al capítol 8 s'explica exactament com es van classificar els individus en cada un dels tipus segons la motivació de tria de la carrera. La classificació dels individus a entrevistar en cada un dels tipus es realitzà a partir de la seva puntuació en els eixos de l'anàlisi factorial realitzat, en relació a la titulació i no al global de tota la universitat. Així, en cada una de les titulacions es podien obtenir estudiants de tots els tipus en relació al perfil majoritari de la titulació. Cal dir que tot i que la tipologia de motivacions de tria de la carrera es componia de quatre tipus, inicialment no es pretenia entrevistar estudiants del tipus inhibit per la dificultat de trobar aquest tipus de perfil (baixa motivació en relació als estudis, tant instrumental com expressiva), però finalment també s'han pogut entrevistar estudiants amb aquest perfil. Per últim, es mostren els estudiants entrevistats segons cada un dels tipus en relació a la motivació d'entrada als estudis per cada titulació.

En els gràfics es poden veure representats els dos eixos a partir d'un anàlisi factorial que prové de les puntuacions dels estudiants en cada un dels ítems relacionats amb la motivació de tria dels estudis⁴¹. La motivació expressiva se situa en l'eix vertical i la instrumental en l'eix horitzontal. La línia continua parteix de la puntuació del factorial en el global de les 14 titulacions (la mitjana sempre és zero) i la línia discontinua és la situació de l'eix factorial en cada una de les titulacions analitzades. Els números usats per situar cada un dels punts del mig del gràfica són els individus entrevistats i s'han usat per anomenar cada un dels entrevistats de manera anònima⁴².

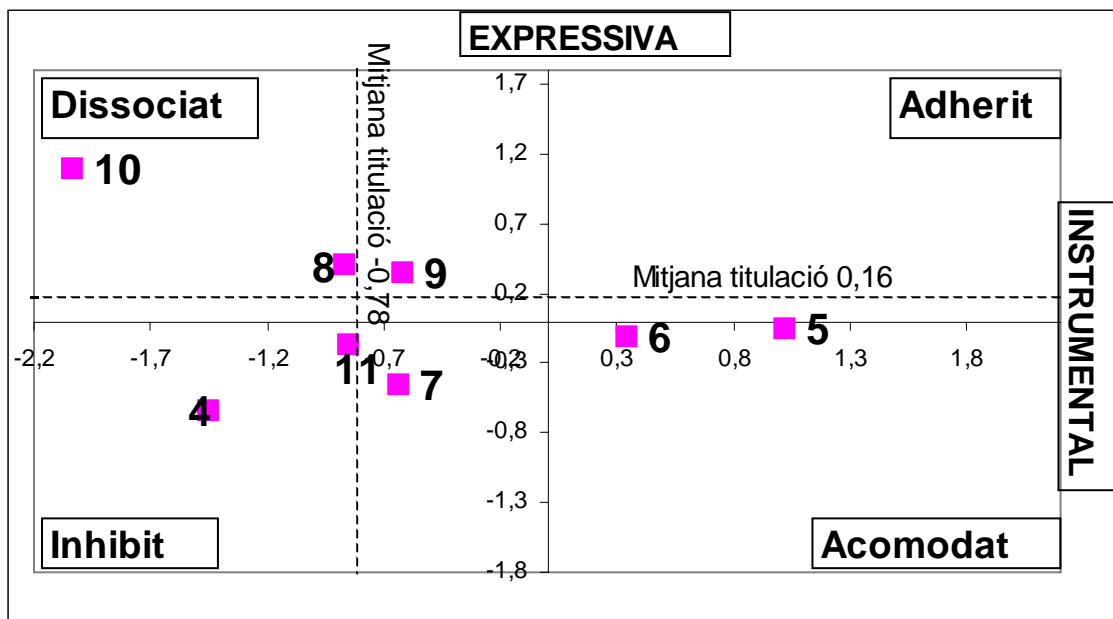
Cal esmentar que en els tres casos, la puntuació dels individus fa que tots pertanyin a un grup o a un altre de la tipologia, i en ocasions són força semblants, per tant, en l'anàlisi també serà interessant tenir en compte aquestes proximitats.

⁴¹ Es pot trobar l'anàlisi complert al capítol 8.

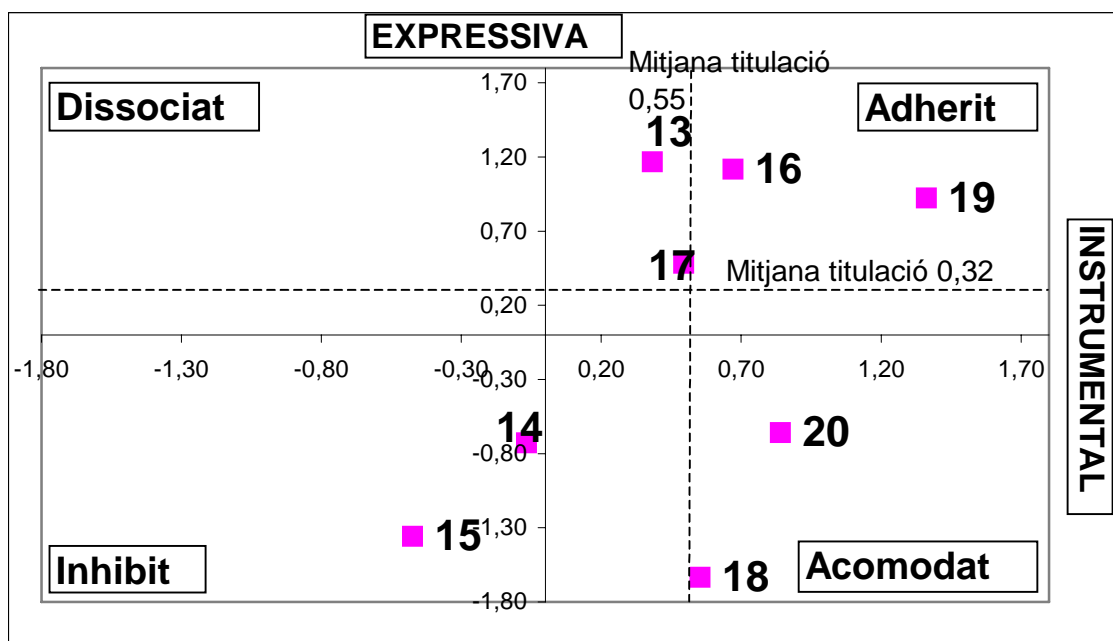
⁴² Es poden trobar altres aspectes dels individus, com el curs i les hores de treball remunerat, a l'annex 5.

En la titulació de Ciències Polítiques, gràfic 1, respecte a la seva mitjana, es va realitzar una entrevista a una **adherida**, tres entrevistes a **acomodats** (2 homes i una dona), dos entrevistes a **inhibits** (dos homes) i dues entrevistes a noies **dissociades**. No va ser possible trobar estudiants adherits tot i que tres d'ells (5, 6 i 8) s'hi acosten molt.

Gràfic 1. Puntuacions entrevistats titulació Ciències Polítiques

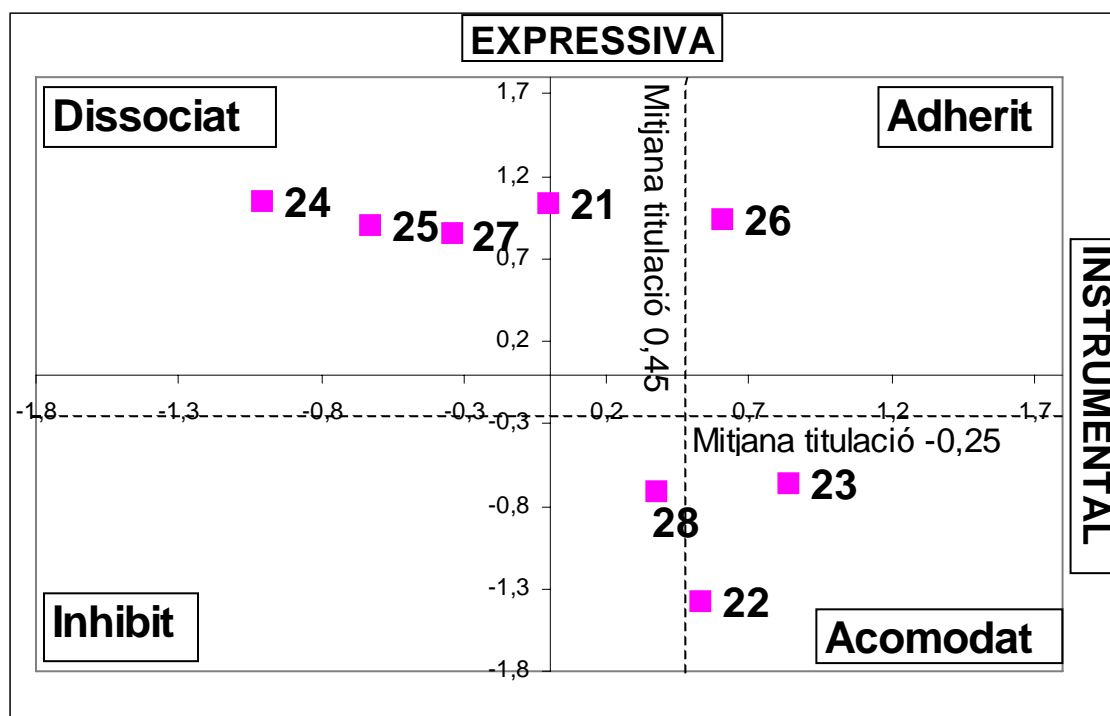


Gràfic 2. Puntuacions entrevistats titulació Magisteri en Educació Infantil



En aquesta titulació, respecte a la seva mitjana, es van realitzar dues entrevistes a cada un dels quatre perfils, en total 8 entrevistes a dones.

Gràfic 3. Puntuacions entrevistats titulació Enginyeria Informàtica



En aquesta titulació, respecte a la seva mitjana, es va realitzar una entrevista a un adherit, dos a acomodats, quatre a dissociats i una a un inhibit. En tots els casos eren homes, menys un dels dissociats que és una dona.

7.6. Explicacions en relació a l'anàlisi de les dades

Els resultats de les enquestes foren introduïts i analitzats amb el programa SPSS 15. Totes les dades que es presenten en aquesta tesi són significatives perquè quan algunes relacions apuntades en les hipòtesis no són significatives no es mostren els resultats però s'explica que no s'hi ha trobat relació.

Les entrevistes foren analitzades amb el programa Atlas-ti 5.0. El procés va consistir en la construcció de codis: mapa de categoritzacions segons la teoria. Els codis són un element de classificació de la informació i formen part de l'anàlisi de les informacions recopilades.

El fet que la utilització d'aquest model d'anàlisi sigui exploratòria, estigui formada per un estudi de casos concrets, i que la major part de les relacions entre les variables s'obtingui de dades qualitatives, no permet formular les hipòtesis en termes de refutació

o acceptació, simplement s'abordaran els resultats i es considerarà si aquests són coherents o no amb la hipòtesi formulada.

S'han triat estudiants de tots els perfils en cada una de les titulacions amb l'objectiu de veure com es comporta cada un dels perfils en contextos diferents. Es constata a partir de l'anàlisi realitzat, que els diversos perfils es comporten de manera semblant independentment de les titulacions, tot i que amb algunes especificitats com per exemple les dinàmiques d'assistència a classe o les notes que es volen obtenir.

A continuació, tot i no ser aquest l'apartat de resultats, s'ha volgut apuntar una primera troballa de l'anàlisi de les dades contrari als supòsits inicials perquè condiciona la redacció de l'anàlisi dels resultats. El pressupòsit inicial consistia en que segons la motivació d'entrada les titulacions serien diferents, perquè en altres estudis s'havia pogut comprovar com les titulacions capten perfils d'estudiants diferents.

A partir de l'anàlisi, s'ha comprovat com no és fonamental el comportament diferenciat per titulacions perquè en totes s'han dut a terme canvis semblants (avaluació continua, treball en grup, reducció de classes) que han comportat queixes i problemes semblants a totes les facultats (desajustos horaris, càrrega de feina, dificultats per dur a terme els treballs de manera eficient, lliuraments amb poca utilitat o poc connectades amb la teoria...).

Si es mira des del punt de vista de les titulacions sí que hi ha diferències pel que fa al perfil dominant, de manera que sembla que allà on hi ha adherits els canvis són més fàcils de dur a terme i en canvi, allà on hi ha més inhibits els canvis no s'han dut a terme amb tanta profunditat i a més, la percepció dels estudiants és majoritàriament negativa.

És a dir, tot i que sembla que el perfil majoritari de la titulació segons la motivació de tria dels estudis condiciona força les dinàmiques i les relacions que s'estableixen entre els diversos agents, no sembla que hi hagi diferències individuals segons el tipus de motivació en cada una de les titulacions.

CAPÍTOL 8. CONSTRUCCIÓ DE VARIABLES

En aquest capítol es presenten les anàlisis realitzades a partir dels resultats quantitatius del qüestionari complimentat pels estudiants. Aquestes anàlisis són de gran utilitat per reduir la informació i presentar els resultats de manera més clara i precisa possible. S'ha optat per presentar la reducció de les variables prèviament al context de les titulacions estudiades ja que també s'utilitzaran les noves variables resum per fer un resum acurat de les titulacions. De la mateixa manera quan s'abordin les hipòtesis serà més acurat aportar les variables ja resumides.

Per presentar les variables construïdes es segueix l'ordre del model d'anàlisi d'aquesta investigació, primer es mostra la construcció de noves variables a partir de les variables explicatives del model, la motivació i la percepció del control de les oportunitats (PCO), i posteriorment, la construcció de noves variables a partir de les variables independents, les accions a l'estudi.

Partint de la idea que la motivació d'entrada a la carrera es considera la variable inicial del model, s'han triat les titulacions a analitzar en profunditat a partir d'aquesta variable. També es mostren a continuació les anàlisis realitzades per dur a terme aquesta tria.

8.1 Motivacions

La variable usada per recollir la motivació dels estudiants ha estat la motivació de la tria de la carrera. Els resultat s'obtenen de la pregunta 20 del qüestionari, *Quina importància tenien cadascuna de les raons següents pel que fa a la tria dels teus estudis actuals?* Amb cinc possibilitats de resposta de 1 "cap" a 5 "molt". Per reduir els ítems d'aquesta pregunta i poder treballar amb noves variables que resumeixin els dos tipus de motivació abordades a l'estat de l'art, s'han dut a terme les següents anàlisis.

S'ha realitzat una anàlisi factorial de components principals, que té per objectiu trobar l'estructura subjacent latent a un grup de variables i cercar les seves dimensions. Aquesta anàlisi té un caràcter exploratori per tal d'extreure l'estructura interna de les dades. En primer lloc, s'ha realitzat una comprovació per determinar si la matriu de

variables és factoritzable. Com que els resultats indiquen que els coeficients són suficientment alts s'ha decidit que sí que es pot dur a terme la factorialització.

Així que s'ha dut a terme una anàlisi de components principals, rotació varimax i solució eigen en els factors majors a 1, d'acord amb el criteri de Kaiser (1960). Aquesta anàlisi permet determinar empíricament el nombre de components interns de les variables. Es van realitzar diferents proves amb l'anàlisi factorial per decidir quina era la millor opció a triar.⁴³ A la taula 6 es poden observar els resultats de les diverses proves realitzades per triar l'anàlisi factorial més òptim. Finalment s'optà per escollir el factorial que a la taula 6 està en negreta, atès que és el que mantenia un millor equilibri entre la variança explicada i els resultats en la mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO)⁴⁴.

Taula 6: Resultats de les diverses proves realitzades de l'anàlisi factorial

<i>Variables</i>	KMO	Variança
Tots els ítems de la Pregunta 20	0.7	60.5
Tots els ítems de la P.20, menys l'ítem 4 (estudiar)	0.68	68
Tots els ítems de la P.20, menys l'ítem 4 (estudiar), més l'ítem 1 (conèixer) de la P.21	0.705	62.2
Tots els ítems de la Pregunta 20 més l'ítem 1 de la pregunta 21	0.722	56.6
Tots els ítems de la P.20, menys els ítems 1 (estudiar) i 7 (relacionada)	0.63	75.5

Per tant, el factorial definitiu a partir de la pregunta sobre les motivacions de tria de la carrera recull els següents ítems: *interès específic en la matèria, els estudis són útils per aprofundir en un camp que t'agrada, assegurar-te bons ingressos en una futura professió, diversitat de possibles oportunitats professionals, perspectives d'obtenir una bona feina i una opció estretament relacionada amb una professió*. S'ha eliminat l'ítem *t'agrada força estudiar i preparar-te pel dia de demà*, perquè apareixia amb el mateix pes en ambdós factors.

S'han obtingut dos factors que expliquen el 67.9% de la variança total. Les dades del factorial són significatius en la prova KMO (0.684). Per tant, tot i que la prova KMO es considera mitjana quan supera el 0.7 i que el factorial es considera bo quan supera el 70% de la variança explicada, és a dir, tot i no arribar als valors requerits, cal destacar

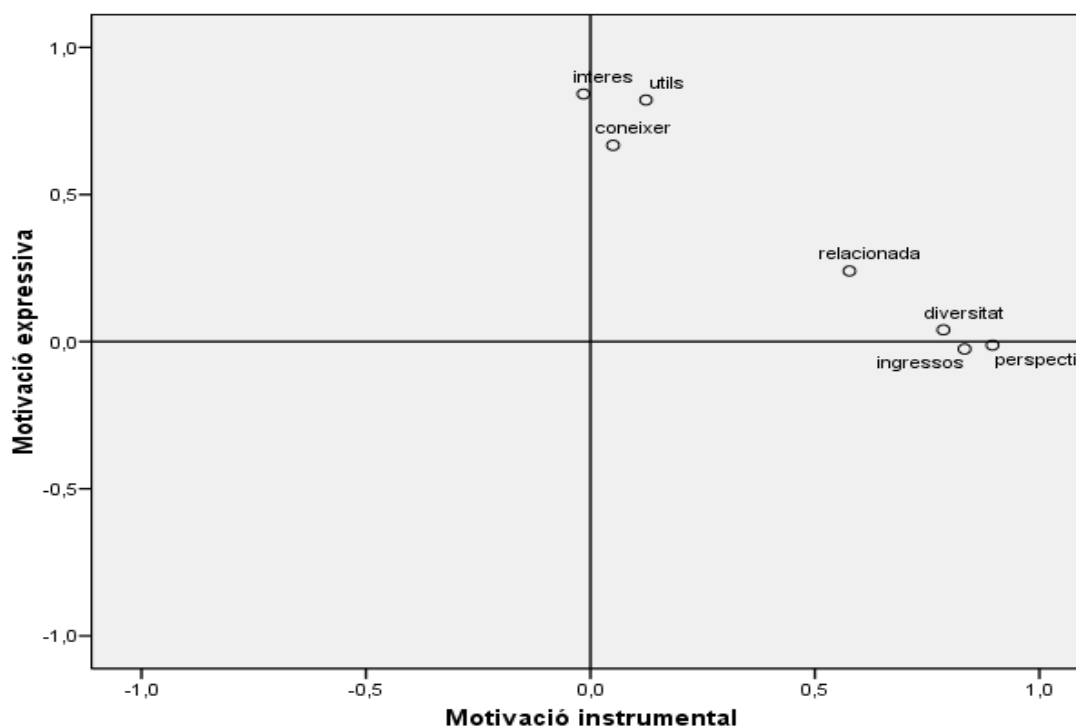
⁴³ Altres proves surten pitjor.

⁴⁴ La prova KMO indica fins a quin punt les correlacions entre parells de variables són explicades per altres variables (López i Lozares, 2000).

que s'hi acosten molt. Es considera el factorial com a prou vàlid, a més amb les diferents proves que s'expliciten més endavant es manté la solvència del factorial. El factorial té dos factors que es distribueixen tal i com s'explica a continuació.

Queden en el mateix factor dos ítems: *interès específic en la matèria* (interes) i *són útils per aprofundir en un camp que t'agrada* (utils), per tant, a partir de la base teòrica explicitada en l'estat de l'art es pot etiquetar com a factor intrínsec (**motivació expressiva**). *Assegurar-te bons ingressos en una futura professió* (ingressos), *diversitat de possibles oportunitats professionals* (diversitat), *perspectives d'obtenir una bona feina* (perspecti), *una opció estretament relacionada amb una professió* (relacionada), són els quatre elements que es recullen en el segon factor, per tant, serà el factor extrínsec (**motivació instrumental**). En el gràfic 4 es pot veure la distribució de les variables en cada un dels factors o eixos del factorial.

Gràfic 4. Components a l'espai rotat a partir de l'anàlisi factorial



Per acabar-ho de definir també s'han realitzat proves de fiabilitat amb els ítems que componen cada una d'aquestes dues noves variables. En relació als dos ítems que componen la motivació expressiva els resultats són els següents:

Resum del processament dels casos

	N	%
Casos Vàlids	891	98,2
Exclosos ^a	16	1,8
Total	907	100,0

a. Eliminació per llista basada en totes les variables del procediment.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en els elements tipificats	N d'elements
,724	,724	2

Estadístics de resum dels elements

	Mitjana	Mínim	Màxim	Rang	Màxim/mínim	Variança	N d'elements
Mitjanes dels elements	4,058	3,976	4,139	,163	1,041	,013	2

ANOVA

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Inter-persones	1370,547	890	1,540		
Intra-persones					
Inter-elements	11,799	1	11,799	27,728	,000
Residual	378,701	890	,426		
Total	390,500	891	,438		
Total	1761,047	1781	,989		

Mitjana global = 4,06

I en relació als quatre ítems de la motivació instrumental, de la prova de fiabilitat se n'extreuen els següents resultats:

Resum del processament dels casos

	N	%
Casos Vàlids	835	92,1
Exclosos ^a	72	7,9
Total	907	100,0

a. Eliminació per llista basada en totes las variables del procediment.

Estadístics de fiabilitat

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en els elements tipificats	N d'elements
,779	,782	4

Estadístics de resum dels elements

	Mitjana	Mínim	Màxim	Rang	Màxim/mínim	Variança	N d'elements
Mitjana dels elements	3,217	2,841	3,449	,608	1,214	,071	4

ANOVA

	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Inter-persones	3019,193	834	3,620		
Intra-persones					
Inter-elements	177,814	3	59,271	73,957	,000
Residual	2005,186	2502	,801		
Total	2183,000	2505	,871		
Total	5202,193	3339	1,558		

Mitjana global = 3,22

Tal i com s'ha apuntat a l'estat de l'art les dues motivacions no es consideren excloents, sinó que un mateix estudiant pot triar una carrera perquè li interessin els continguts

d'aquesta (motivació expressiva) i perquè pensa en el seu futur professional (motivació instrumental).

A partir de l'elaboració d'aquestes dues noves variables els estudiants es poden classificar segons si es troben per sobre o per sota de la mitjana de cada un dels factors. Així, es pot construir una tipologia segons les motivacions de tria dels estudis dels estudiants, de manera que segons el seu grau de motivació expressiva i instrumental se'ls pot considerar: **adherits** si es troben per sobre de la mitjana en les dues motivacions, **dissociats** si estan per sobre de la mitjana de la motivació expressiva però per sota de la instrumental, **acomodats** quan la distribució és a la inversa, per sobre de la instrumental però per sota de l'expressiva, i **inhibits** si son totes dues baixes.

Taula 7: Tipologia de motivació a partir de les puntuacions factorials

Tipologia motivacions factorials					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	inhibits	185	20,4	22,2	22,2
	dissociats	205	22,6	24,6	46,7
	acomodats	216	23,8	25,9	72,6
	adherits	229	25,2	27,4	100,0
	Total	835	92,1	100,0	
Perduts	no contesta	72	7,9		
Total		907	100,0		

Finalment, per acabar de mostrar la solvència d'aquesta reducció de les dades i per tenir els estudiants agrupats segons la seva motivació s'optà per realitzar una **anàlisi de classificació** (cluster). El cluster es realitzà amb les dues variables que s'acabaven de construir, motivació expressiva i motivació instrumental, amb mètode Ward i mesura euclídea al quadrat. Observant el dendograma⁴⁵ es veu força clar que hi ha quatre grups.

Amb l'objectiu de comprovar si els resultats obtinguts de l'anàlisi factorial amb la construcció posterior dels tipus segons si es troben per sota o per sobre la mitjana dels factors, i de l'anàlisi classificació, es realitzà una taula de comparació entre els resultats extrets per les dues vies. Com es pot veure a la taula 8 la distribució dels grups queda de la següent manera: grup 1: dissociats, grup 2: inhibits, grup 3: adherits i grup 4: acomodats. Es veu com hi ha força encaix entre els grups construïts a partir dels dos

⁴⁵ Annex 4, pàgina 20.

tipus d'anàlisi, factorial i classificació, encara que en el cas dels inhibits hi ha menys encaix. A través de la comparació dels resultats dels dos tipus d'anàlisi es confirma un alt grau de similitud entre els resultats dels dos procediments, en un 92% de semblança.

Taula 8: Comparació dels resultats obtinguts a partir de l'anàlisi factorial i l'anàlisi de classificació (cluster)

Taula de contingència

			Ward Method				Total
			1	2	3	4	
motivgener	inhibits	Reconte	83	85	0	17	185
		% de motivgener	44,9%	45,9%	,0%	9,2%	100,0%
		% de Ward Method	26,7%	91,4%	,0%	7,8%	22,2%
		Residus corregits	2,4	17,1	-9,0	-6,0	
	dissociats	Recuento	205	0	0	0	205
		% de motivgener	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Ward Method	65,9%	,0%	,0%	,0%	24,6%
		Residus corregits	21,4	-5,8	-9,6	-9,8	
	acomodats	Recuento	19	8	0	189	216
		% de motivgener	8,8%	3,7%	,0%	87,5%	100,0%
		% de Ward Method	6,1%	8,6%	,0%	86,3%	25,9%
		Residus corregits	-10,0	-4,0	-10,0	23,8	
adherits	Recuento	4	0	212	13	229	
	% de motivgener	1,7%	,0%	92,6%	5,7%	100,0%	
	% de Ward Method	1,3%	,0%	100,0%	5,9%	27,4%	
	Residus corregits	-13,0	-6,3	27,4	-8,3		
Total	Recuento	311	93	212	219	835	
	% de motivgener	37,2%	11,1%	25,4%	26,2%	100,0%	
	% de Ward Method	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Finalment, la construcció de la tipologia en relació a les motivacions de tria de la carrera distribueix els estudiants a partir de l'anàlisi de classificació tal i com es mostra a la taula 9.

Taula 9. Tipologia d'estudiants a partir de l'anàlisi de classificació

Cluster factmotivacions

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	adherits	212	23,4	25,4	25,4
	dissociats	311	34,3	37,2	62,6
	acomodats	219	24,1	26,2	88,9
	inhibits	93	10,3	11,1	100,0
	Total	835	92,1	100,0	
Perduts	no contesta	72	7,9		
Total		907	100,0		

En resum, en relació a la motivació de tria dels estudis es construeixen tres noves variables. En primer lloc, a partir de l'anàlisi factorial s'han construït les variables

motivació instrumental i motivació expressiva. En segon lloc, a partir d'una anàlisi de classificació s'ha construït una nova variable segons la tipologia dels estudiants.

8.2. Variables de la percepció de control de les oportunitats

8.2.1. Tipus d'ensenyament

En relació al tipus d'ensenyament dut a terme pel professorat, en l'estat de l'art s'ha explicat que s'ha optat per usar la distinció més estesa i acceptada, entre l'ensenyament facilitador, centrat en els estudiants, i l'ensenyament transmissiu, centrat en els continguts.

De totes maneres, a partir dels resultats obtinguts a través de l'enquesta es dedueix que no és una tasca fàcil fer la distinció entre els dos tipus d'ensenyament derivat de les accions docents i d'avaluació que du a terme el professorat. Com es pot comprovar a la taula 10, les correlacions entre els diversos ítems realment són molt baixes.

Que hi hagi tan poca coherència entre els diversos ítems de les preguntes en relació als diversos procediments docents duts a terme pel professorat i l'avaluació de les assignatures, podria ser degut al fet que ens trobem davant d'una situació de canvi, el Procés de Bolonya, on es qüestionen les metodologies docents i d'avaluació, hi ha poca coherència, i la situació és una mica caòtica en relació a aquests aspectes.

Tanmateix s'ha optat per construir dos índex que agrupin les diverses metodologies docents i avaluatives d'una banda més centrades en els estudiants, i de l'altra més centrades en el contingut. Per aconseguir aquests índex, s'ha realitzat una anàlisi factorial per veure quines variables quedaven agrupades en els diferents factors i quines es podien obviar.⁴⁶ A partir dels resultats de l'anàlisi factorial s'ha decidit no incloure els ítems *2.Resolució de problemes i anàlisis de casos* i *5.Utilització de vídeos comentats*, de la pregunta 14. Els resultats de l'anàlisi factorial ajuden a veure alguns patrons de relació entre els ítems i ajuden també a construir els índex.

⁴⁶ Es poden trobar els resultats d'aquesta anàlisi a l'annex 4.

Les noves variables, ensenyament facilitador, a la taula 11, i ensenyament transmissiu, a la taula 12, sumen diferents ítems de les preguntes 14 i 15 en relació a la utilització, i tots ells tenen les mateixes categories de resposta, d'1: gens a 4: molt.

Taula 10. Correlacions entre diversos aspectes docents i d'avaluació.

Correlaciones														
	Utilització classe magistral	Utilització resolució de problemes	Utilització presentacions	Utilització anàlisi de casos	Utilització vídeos	Utilització power point	Utilització taulers de treball	Utilització preguntes	Utilització desenvolupament de temes	Utilització rols	Utilització resolució de problemes	Utilització treballs	Utilització projectes	Utilització portafoli
Utilització: classe magistral	1	,013	,004	-,036	-,022	,186*	,193*	,016	-,100*	-,070*	,017	,011	-,066	
Sig. (bilateral)		,707	,900	,296	,511	,000	,000	,640	,003	,039	,611	,740	,070	
N	884	877	875	867	879	876	876	878	873	874	869	870	760	
Utilització: resolució de problemes		1	,026	,213*	-,013	-,082*	-,033	,063	-,030	,049	,313*	,052	-,047	
Sig. (bilateral)			,445	,000	,693	,015	,329	,061	,374	,145	,000	,128	,193	
N		882	874	868	880	878	875	875	870	872	868	869	756	
Utilització: presentacions			1	,239*	,288*	,193*	,056	,053	,174*	,392*	-,006	,233*	,231*	
Sig. (bilateral)				,000	,000	,000	,095	,117	,000	,000	,853	,000	,000	
N			880	865	877	874	873	874	869	871	866	866	755	
Utilització: anàlisi de casos				1	,284*	,192*	,248*	-,115*	-,021	,166*	,260*	,159*	,047	
Sig. (bilateral)					,000	,000	,000	,001	,536	,000	,000	,000	,199	
N				875	872	870	869	868	864	865	862	861	750	
Utilització: vídeos					1	,183*	,127*	,025	,070*	,232*	-,085*	,097*	,056	
Sig. (bilateral)						,000	,000	,463	,037	,000	,012	,004	,123	
N					888	885	881	881	876	878	873	874	764	
Utilització: power point						1	,400*	-,089*	-,126*	,154*	,114*	,095*	,161*	
Sig. (bilateral)							,000	,008	,000	,000	,001	,005	,000	
N						885	879	878	873	876	872	872	762	
Utilització: taulers de treball							1	-,326*	-,341*	,081*	,158*	-,004	-,094*	
Sig. (bilateral)								,000	,000	,015	,000	,914	,009	
N							891	886	882	886	878	877	769	
Utilització: preguntes								1	,362*	,049	-,088*	,050	,100*	
Sig. (bilateral)									,000	,149	,009	,142	,005	
N								892	884	886	878	878	769	
Utilització: desenvolupament de temes									1	,106*	-,101*	,115*	,156*	
Sig. (bilateral)										,002	,003	,001	,000	
N									886	881	875	875	767	
Utilització: rols										1	,094*	,236*	,184*	
Sig. (bilateral)											,005	,000	,000	
N										889	877	877	768	
Utilització: resolució de problemes, anàlisi de casos											1	,108*	,045	
Sig. (bilateral)												,001	,213	
N											883	874	764	
Utilització: treballs												1	,145*	
Sig. (bilateral)													,000	
N												883	764	
Utilització: portafoli														1
N														771

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Els índex de tipus de docència també es van recodificar de l'1: “molt negatiu” a 4: “molt positiu” perquè tinguessin la mateixa escala.

Taula 11: Ensenyament facilitador, centrat en els estudiants

Pregunta	Ítems	Mitjana
14	3. Presentacions dels estudiants amb comentaris i debats	2,21
	4. Anàlisi de casos o problemes lligats a l'aplicació de la teoria a la vida professional	2,04
15	2. Preguntes	2,82
	3. Desenvolupament de temes	2,47
	4. Resolució de problemes o anàlisi de casos	2,57
	6. Treballs i projectes realitzats fora de classe	3,05
	7. Portafoli	2,03
Alfa Cronbach: 0.55		
Variable: ENSENYAMENT FACILITADOR		mitjana índex 2,46

Taula 12: Ensenyament transmissiu, centrat en els continguts

Pregunta	Ítems	Mitjana
14	1. Classes magistrals	3,22
	2. Power point	3,18
15	1. Examen tipus test	2,34
Alfa Cronbach: 0.516		
Variable: ENSENYAMENT TRANSMISSIU		mitjana índex 2,91

8.2.2. Valoració de les condicions d'estudi

Amb el mateix criteri de reduir diversos aspectes en relació a les condicions d'estudi s'ha realitzat un índex, simplement sumant diversos ítems, per tal de ser utilitzats per creuar amb altres variables. S'han utilitzat els ítems de la pregunta 27, les respostes són en escala d'1: *molt dolent* a 4: *molt bo*. Per decidir quins ítems s'ajuntaven s'ha realitzat també una anàlisi factorial⁴⁷. A través dels resultats d'aquest factorial realitzat es constata que es poden ajuntar alguns ítems perquè resumeixin diversos aspectes de les condicions d'estudi, com la valoració de la docència i l'avaluació, de les relacions amb el professorat i dels horaris. Els ítems 1 i 2 de la pregunta 27 no s'han recollit perquè es refereixen a la informació i participació en la implementació del pla pilot. En relació a la qualitat dels serveis s'han utilitzat tots els ítems de la pregunta 26.

Tots els índex de valoració de les condicions d'estudi es van recodificar de l'1: “molt negatiu” a 4: “molt positiu” perquè tinguessin la mateixa escala. Al capítol 9 del context

⁴⁷ Es pot trobar a l'annex 5.

de les titulacions de la UAB es pot veure la relació dels índex amb cada una de les titulacions.

Taula13. Valoració docència i avaluació (pregunta 27)

Ítems		Mitjana
3.	La informació que es dona respecte als objectius i les avaluacions de les matèries	2,19
4.	La qualitat amb que es fan les classes i els seminaris	2,38
5.	La qualitat amb que es fan les pràctiques als laboratoris	2,46
18.	El sistema més freqüent d'avaluació de les assignatures	2,19
19.	L'ajust entre els objectius dels cursos i els mètodes d'avaluació	2,15
Alfa Cronbach: 0.76		
Variable: ÍNDEX DOCÈNCIA i AVALUACIÓ		Mitjana índex 2,28

Taula 14. Valoració de la implementació de la metodologia que sustenta el Procés de Bolonya (pregunta 27)

Ítems		Mitjana
6.	Les metodologies didàctiques que permeten als estudiants participar més	2,35
7.	La utilització que fa el professorat de les metodologies actives a l'aula	2,28
8.	L'adaptació del professorat a la metodologia activa	2,17
9.	Les possibilitats de les metodologies per treballar els aspectes que t'interessen més de les assignatures	2,14
10.	La formació en competències transversals	2,43
Alfa Cronbach: 0.76		
Variable: ÍNDEX METODOLOGIA ACTIVA		Mitjana índex 2,27

Taula 15. Valoració de les relacions amb el professorat (pregunta 27)

Ítems		Mitjana
11.	La coordinació entre el professorat en relació a les assignatures i treballs demanats	1,92
12.	Les relacions entre estudiants i professors	2,48
13.	L'ajuda, el tracte, les tutories i els consells que reps del professorat	2,45
Alfa Cronbach: 0.703		
Variable: ÍNDEX RELACIÓ PROFESSORAT		Mitjana índex 2,28

Taula 16. Valoració dels horaris (pregunta 27)

Ítems		Mitjana
15.	La relació que hi ha entre les hores de teoria i de pràctiques	1,98
16.	L'horari de les assignatures tant teòriques com pràctiques	1,98
17.	El volum de feina que et demanen durant el curs	1,66
Alfa Cronbach: 0.62		
Variable: ÍNDEX HORARIS		Mitjana índex 1,87

Taula 17. Valoració dels serveis (pregunta 26)

Ítems		Mitjana
1.	La qualitat del servei d'informàtica	2,81
2.	La utilitat de les Guies de l'Estudiant	2,58
3.	El Servei de Llengües de la UAB	2,44
4.	L'adequació de les aules	2,44
5.	La qualitat de les sales d'estudi	2,33
6.	La qualitat dels laboratoris	2,65
7.	L'adequació de les biblioteques a les necessitats actuals	2,93
8.	El nombre d'alumnes per classe	2,57
9.	La qualitat de les pràctiques en institucions externes	2,44
Alfa Cronbach: 0,69		
Variable: ÍNDEX QUALITAT SERVEIS		Mitjana índex 2,26

En resum, en relació a les PCO es construeixen set noves variables: ensenyament facilitador, ensenyament transmissiu, índex de dedicació i avaluació, índex metodologia activa, índex relació professorat, índex horaris, índex qualitat serveis.

8.3. Accions d'aprenentatge

En relació a les accions d'aprenentatge s'ha realitzat igualment una anàlisi de components principals amb l'objectiu de reduir la informació. En aquest cas s'ha procurat reduir la pregunta 21 del qüestionari que fa referència a les accions, la formulació de la pregunta és la següent, *Puntua el teu acord amb les següents afirmacions*, l'escala té cinc possibilitats compreses entre de "gens d'acord" a "molt d'acord".

Taula 18: Resultats de les diverses proves realitzades amb l'anàlisi factorial

Variables	KMO	Variança
Tots els ítems de la Pregunta 21	0.66	58
Tots els ítems de la P.21, menys l'ítem 7 (matar-m'hi)	0.62	63
Tots els ítems de la P.21, menys l'ítem 1 (conèixer)	0.66	64
Tots els ítems de la P.21, menys l'ítem 3 (extra)	0.64	61
Tots els ítems de la P.21, menys els ítems 1 (conèixer) i 3 (extra)	0.65	52

Tot i que es pugui pensar que la millor opció sigui la prova amb tots els ítems de la pregunta o les versions on no només s'ha extret un ítem, finalment s'ha decidit usar l'última prova sense els ítems *Conèixer un tema a fons i saber-lo aplicar em produeix satisfacció* i *Acostumo a trobar les signatures interessants i a utilitzar temps extra per buscar més informació sobre elles*, per dues qüestions teòriques. La principal és en

relació a la formulació dels ítems utilitzats perquè en el primer dels casos la formulació es refereix més a una actitud que no pas a una conducta, i per tant, no segueix el mateix patró de resposta que els altres ítems. El segon cas, a través de la revisió dels documents sobre el context d'introducció del Procés de Bolonya a la universitat analitzada i també gràcies a les aportacions de les entrevistes, s'ha considerat que no és apropiat en aquest context. No és apropiat perquè en un context on hi ha una alta percepció de càrrega de feina i els estudiants consideren que no tenen temps per fer tot el que se'ls demana, encara tenen menys temps per buscar material addicional per complementar les assignatures.

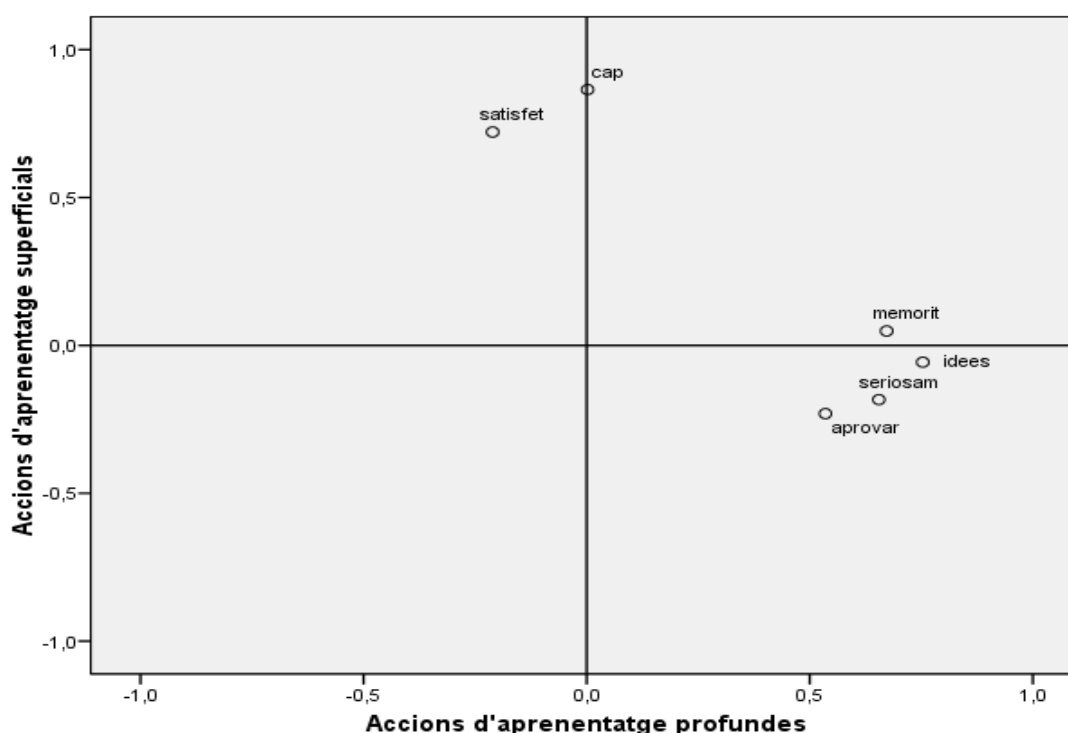
D'aquesta manera, el factorial definitiu a partir de la pregunta sobre estratègies d'aprenentatge, és el que està senyalat en negreta a la taula 18, recull els ítems: *no em sento satisfet fins que he pogut treure les meves pròpies conclusions, acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap, per aprovar la majoria d'assignatures utilitzo més la memorització que la comprensió, crec que el millor és acceptar les idees i conceptes dels professors sense qüestionar-m'ho gaire, el meu objectiu és aprovar les assignatures sense "matar-m'hi" i només estudio seriosament el que em donen a classe.* Com s'ha explicat abans, s'han eliminat els ítems *conèixer un tema a fons i saber-lo aplicar a la vida real em produeix satisfacció i utilitzo temps extra per buscar material interessant relacionat amb el que s'ha tractat a classe.*

S'han obtingut dos factors que expliquen el 52% de la variança total. Les dades del factorial són significatives en la prova (KMO): 0.65. Per tant, tot i que la prova KMO es considera mitjana quan supera el 0.7 i que el factorial es considera també bo quan supera el 70% de la variança explicada, els resultats no arriben als valors requerits, tot i que s'hi acosten força. Es considera el factorial com a prou vàlid, a més amb les diferents proves que s'expliciten més endavant es manté la solvència del factorial. El factorial té dos factors que es distribueixen de la següent manera.

Queden en el mateix factor dos ítems: *no em sento satisfet fins que he pogut treure les meves pròpies conclusions* (satisfet) i *acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap* (cap), per tant, a partir de la base teòrica explicitada en l'estat de l'art el factor es pot etiquetar com a profund (**acció profunda**). *Per aprovar la majoria d'assignatures utilitzo més la memorització que la comprensió* (memorit), *crec que el*

millor és acceptar les idees i conceptes dels professors sense qüestionar-m'ho gaire (idees), el meu objectiu és aprovar les assignatures sense "matar-m'hi" (aprovar) i només estudio seriosament el que em donen a classe (seriosam), són els quatre elements que es recullen en el segon factor, per tant, serà el factor superficial (**acció superficial**). En el gràfic 5 es poden veure les variables situades en cada un dels eixos o factors de l'anàlisi realitzat.

Gràfic 5. Components a l'espai rotat a partir de l'anàlisi factorial



Per acabar-ho de definir també s'han realitzat proves de fiabilitat amb els ítems que componen cada una d'aquestes dues noves variables. En relació als dos ítems que componen les accions profundes els resultats són els següents:

Resum del processament dels casos

	N	%
Casos Vàlids	890	98,1
Excloso ^a	17	1,9
Total	907	100,0

a. Eliminació per llista basada en totes les variables del procediment.

Estadístics de fiabilitat

Alfa Cronbach	Alfa Cronbach basada en els elements tipificats	N elements
,49	,49	2

Estadístics de resum dels elements

	Mitjana	Mínim	Màxim	Rang	Màxim/mínim	Variança	N elements
Mitjanes dels elements	2,94	2,37	3,51	1,14	1,48	,65	2

ANOVA

		Suma quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Inter-personas		1088,430	889	1,224		
Intra-personas	Inter-elements	583,349	1	583,349	949,549	,000
	Residual	546,151	889	,614		
	Total	1129,500	890	1,269		
Total		2217,930	1779	1,247		

Mitjana global = 2,95

I en relació als quatre ítems que componen les accions superficials, els resultats en la prova de fiabilitat són els següents.

Resum del processament dels casos

		N	%
Casos	Vàlids	884	97,5
	Exclosos ^a	23	2,5
	Total	907	100,0

a. Eliminació per llista basada en totes les variables del procediment.

Estadístics de fiabilitat

Alfa Cronbach	Alfa Cronbach basada en els elements tipificats	N elements
,58	,58	4

Estadístics de resum dels elements

	Mitjana	Mínim	Màxim	Rang	Màxim mínim	Variança	N elements
Mitjanes dels elements	2,38	1,97	2,87	,89	1,45	,13	4

ANOVA

		Suma quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Inter-persones		1946,727	883	2,205		
Intra-persones	Inter-elements	362,510	3	120,837	131,741	,000
	Residual	2429,740	2649	,917		
	Total	2792,250	2652	1,053		
Total		4738,977	3535	1,341		

Mitjana global = 2,39

Com en el cas anterior, també es construí una tipologia a partir del creuament dels dos eixos del factorial d'accions d'aprenentatge. A partir de la mitjana dels dos factors es distingeixen els que estan per sobre i els que estan per sota la mitjana. D'aquesta manera, els que es troben per sobre la mitjana en l'eix profund i en el superficial són del tipus **estratègic**, els que es troben per sobre la mitjana de l'eix profund però per sota en el superficial són del tipus **profund**, els que es troben per sota la mitjana de l'eix profund i per sobre de l'eix superficial són del tipus **superficial**, i els que es troben per sota la mitjana en els dos eixos són del tipus **no classificable**. A la taula 19 es poden veure la quantitat d'estudiants que es poden trobar en cada un dels tipus.

De la mateixa manera, s'ha dut a terme una anàlisi de classificació amb les dues variables que s'acabaven de construir, accions profundes i accions superficials, amb mètode Ward i mesura euclídea al quadrat. Però en aquesta anàlisi la majoria dels estudiants se situen en el tipus no classificable, com es pot veure al quadre 20, per això s'ha preferit desestimar la tipologia a partir de l'anàlisi de classificació i treballar amb la tipologia d'accions d'aprenentatge a partir dels factors accions profundes i accions superficials.

Taula 19: Resultats de la construcció de la tipologia d'accions d'aprenentatge a partir dels factors accions profundes i accions superficials.

Tipus accions d'aprenentatge					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	no classificable	216	23,8	24,5	24,5
	superficial	161	17,8	18,3	42,8
	profund	359	39,6	40,8	83,6
	estratègic	144	15,9	16,4	100,0
	Total	880	97,0	100,0	
Perduts	no contesta	27	3,0		
Total		907	100,0		

Taula 20: Resultats de l'anàlisi de classificació segons accions d'aprenentatge

Ward Method. Anàlisi Cluster sobre factorial accions					
		Freqüència	Porcentatge	Porcentatge vàlid	Porcentatge acumulat
Vàlids	no classificables	359	39,6	40,8	40,8
	superficials	252	27,8	28,6	69,4
	profunds	101	11,1	11,5	80,9
	estratègics	168	18,5	19,1	100,0
	Total	880	97,0	100,0	
Perduts	no contesta	27	3,0		
Total		907	100,0		

En resum, en relació a les accions d'aprenentatge es construeixen tres noves variables. Primerament, a partir de l'anàlisi factorial s'han construït les variables "accions profundes" i "accions superficials". En segon lloc, a partir de la mitjana dels factorials i de les puntuacions positives i negatives, s'ha construït una nova variable amb quatre tipus d'accions: profundes (factor profund positiu i factor superficial negatiu), superficials (factor profund negatiu i factor superficial positiu), estratègiques (ambdós factors positius) i no classificables (ambdós factors negatius).

CAPÍTOL 9. EL CONTEXT DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

En aquest capítol es pretén respondre a les demandes dels autors de la literatura referida al capítol sobre l'estat de l'art, en relació a la necessitat de tenir en compte el context quan es pretén analitzar l'aprenentatge dels estudiants universitaris. És per aquesta raó, que es desenvolupa en primer lloc, un repàs sobre l'opinió generalitzada dels estudiants en relació a la introducció del Procés de Bolonya a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) en les titulacions que formen part de la prova pilot d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), impulsada pel Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI)⁴⁸. S'analitza quines són les problemàtiques més destacades a nivell de les titulacions pilot de la universitat.

Al capítol 3, sobre la introducció del Procés de Bolonya, s'ha fet un repàs dels processos que s'han anat produint a partir de la incorporació d'Espanya, Catalunya i finalment de la UAB a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

En aquell capítol s'ha desenvolupat també la concreció original dels crèdits europeus (ECTS) en una metodologia pedagògica que procura que el procés d'ensenyament/aprenentatge estigui més centrat en els estudiants. Aquesta **pedagogia més activa** o constructiva ha tingut una traducció diferent en cada una de les disciplines i fins i tot, en cada una de les titulacions on s'ha dut a terme. Precisament, per les característiques específiques de cada una de les disciplines, sembla clar que l'aprenentatge constructiu per part de l'estudiant no pot ser el mateix a humanitats que a enginyeries, per citar un exemple extrem.

La diferència entre les titulacions també s'explica per les seves diferents **tradicions**. En algunes titulacions els canvis han estat profunds ja que la tradició de la titulació estava molt allunyada dels requeriments que el Pla de Bolonya ha comportat a la nostra universitat. En d'altres titulacions només ha calgut posar sobre el paper el que ja es duia

⁴⁸ Les titulacions que van entrar en el pla pilot l'any 2004/05 foren Ciències Polítiques i de l'Administració, Enginyeria Informàtica, Física, Geografia, Humanitats, Matemàtiques, Pedagogia, Publicitat i Relacions Públiques, Sociologia, Traducció i Interpretació i Veterinària. L'any 2005/06 fou el torn de les diplomatures, i hi entraren Mestre en Educació Primària i Educació Infantil, Turisme, Enginyeria Tècnica en Informàtica de Gestió, Infermeria i Logopèdia.

a terme, fet que ha ajudat a convèncer aquells que encara no ho feien. Independentment de la situació de partida, en totes les titulacions ha sorgit la necessitat de reflexionar sobre la docència i l'avaluació.

Tot i que no es fa molta referència als canvis introduïts relacionats amb les noves tecnologies, no s'ha d'oblidar que les noves eines informàtiques permeten un ventall molt més ampli de comunicació. La UAB gaudeix del **Campus Virtual**, una plataforma informàtica d'ús docent, que proporciona un Entorn Virtual d'Aprenentatge per donar suport als estudis presencials i vehicular els estudis no presencials. Totes les assignatures, siguin presencials o no, gaudeixen d'aquesta eina per penjar material, comunicar-se amb els estudiants i desenvolupar fòrums. A més d'aquesta eina, altres assignatures també es serveixen de les Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació.

Les **dades recollides** específicament per dur a terme aquesta tesi provenen exclusivament dels estudiants, per això és considera necessari mostrar resultats de diversos estudis que aportin una panoràmica del context i que ressaltin el paper de l'altre actor protagonista en aquesta institució, el professorat. Aquí només es recullen els aspectes específics de la universitat en qüestió que ajuden a entendre la importància del context en el desenvolupament de la contrastació de les hipòtesis formulades.

El GRET (Grup de Recerca en Educació i Treball) del Departament de Sociologia analitza les titulacions universitàries des de fa gairebé dues dècades, i amb especial atenció les de la UAB. Per això es disposa d'informació que prové de diversos estudis per tal de contrastar les dades que s'han obtingut per a la present tesi i que ajuden a sustentar les dades que es presenten. Un important estudi (Hadji et al, 2005) realitzat en aquest grup de recerca centrat en estudiants de tres regions europees diverses també aporta elements comparatius. Altres estudis que s'han realitzat a la mateixa universitat i que van en la mateixa línia dels resultats que aquí es mostren són els primers estudis sobre els crèdits europeus de Ferran Ferrer i els seus col·laboradors (2004).

La decisió en relació a quines titulacions havien de començar pilotant la introducció de l'EEES a la UAB es produí a partir de la idiosincràsia de cada una de les titulacions. En cada una d'elles hi havia unes raons específiques que es poden trobar àmpliament

desenvolupades a l'estudi *El professorat davant dels canvis* (Masjuan et al, 2005), també es poden trobar desenvolupaments específics en els articles Troiano i Elias (2006) i Troiano i altres (2007). L'anàlisi mostra com hi ha una coherència en la concreció en les metodologies docents i l'avaluació de les concepcions assumides i com el professorat preocupat pels estudiants també es preocupa pel desenvolupament de les seves competències. Com altres estudis ja han mostrat, les relacions esperades no es donen de forma clara, per tant, hi ha una certa disjunció entre creences i pràctiques.

Els resultats principals que es mostren a continuació s'han extret de l'anàlisi de l'**enquesta** que van complementar els estudiants l'abril de 2007, a partir d'una demanda del Vicerectorat d'Estudiants i Cultura i del Vicerectorat de Estudis i Qualitat de la UAB. L'elaboració de l'enquesta s'ha explicat en el capítol sobre la metodologia i es pot trobar a l'annex 1. En primer lloc, es presenten els resultats globals de les 14 titulacions pilot de la UAB més destacables per tal d'obtenir una primera visió panoràmica del context de la universitat, mentre que els resultats específics per cada una de les titulacions es presenten més endavant.

En general, cal comentar que la introducció del Procés de Bolonya a la UAB no ha estat un procés fàcil, la implementació dels ECTS ha estat a batzegades i de manera força desigual entre les titulacions. L'opinió generalitzada del professorat es pot considerar com a no gaire positiva i amb un alt perill d'anar a una situació pitjor (Masjuan, pendent de publicació). Com es pot constatar en els següents fulls, en el cas dels estudiants el panorama no és gaire més favorable.

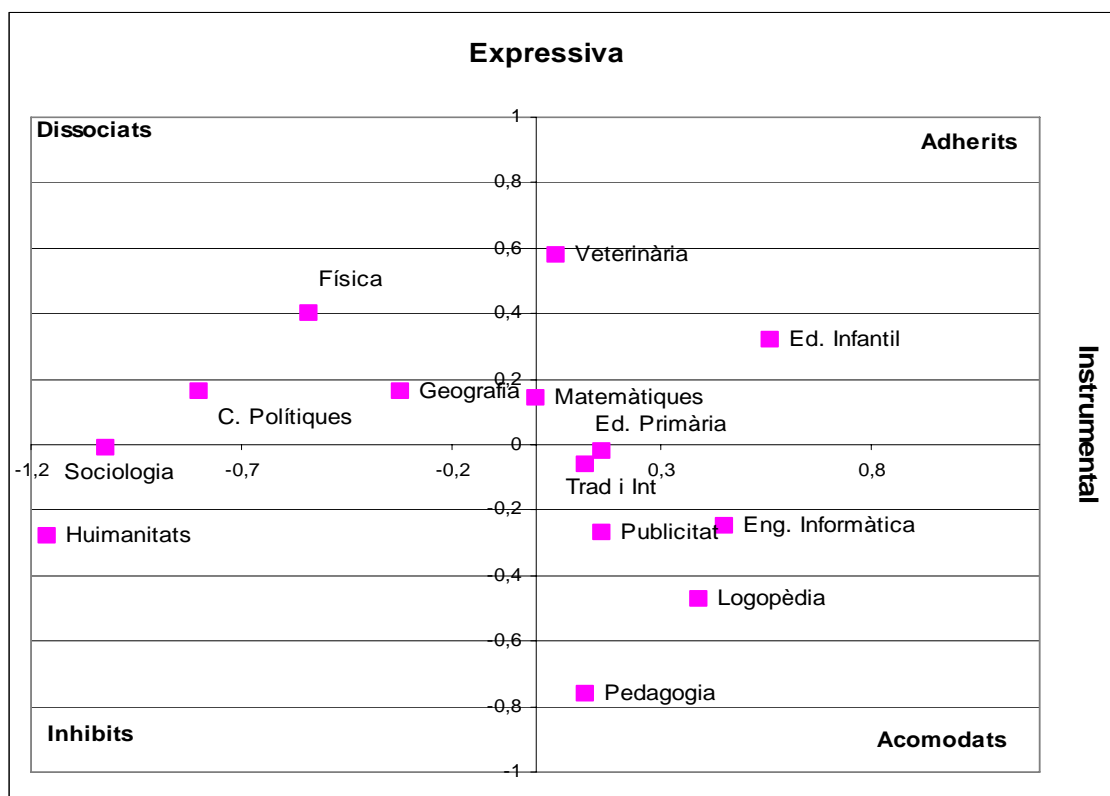
Les dades es presenten seguint l'ordre dels elements del model d'anàlisi utilitzat per dur a terme la present investigació, es mostren els resultats per cada una de les titulacions pilot de la UAB i específicament es mostren les dades per a les tres titulacions triades. En primer lloc, s'especifiquen els resultats en relació a la motivació de tria de la carrera, i es presenten els anàlisis realitzats en relació a la tria de les titulacions triades per dur a terme l'estudi de cas. En segon lloc, es mostren els resultats sobre la PCO i per tant, s'especifiquen aquí els canvis que està causant l'entrada del Procés de Bolonya en els estudis analitzats. Per això s'utilitzen les variables construïdes en el capítol anterior per tal de presentar les dades de manera sintètica. Finalment, també es presenten els resultats en relació a la variable a explicar, les accions d'estudi dutes a terme pels

estudiants. Els altres elements del model, com les creences i la norma subjectiva, no eren aspectes preguntats al qüestionari, només es van preguntar a les entrevistes fetes, i per tant, no apareixen al qüestionari.

9.1. Motivacions

Al capítol anterior sobre la construcció de variables s’ha mostrat que en relació a les motivacions de tria dels estudis per part dels estudiants s’han creat dues noves variables a partir d’una anàlisi factorial: motivació instrumental i motivació expressiva. També s’ha mostrat com a través d’una anàlisi de classificació els estudiants queden distribuïts en quatre tipus. Aquí només es mostren els resultats en relació a les titulacions pilot, per poder veure com queden posicionades cada una de les titulacions estudiades a partir d’aquest factorial. El resultat es pot observar al gràfic 6 sobre la motivació expressiva i instrumental.

Gràfic 6: Distribució de les titulacions segons la tipologia de motivacions de tria dels estudis.



A primer cop d’ull es pot observar que les titulacions que tenen més estudiants amb una motivació expressiva són Educació Infantil, Física i Matemàtiques i per sota se situen Pedagogia i Logopèdia. Les titulacions que obtenen una puntuació més alta en la

motivació instrumental són Educació Infantil, Enginyeria Informàtica i Logopèdia i les que es troben per sota són Humanitats, Sociologia i Ciències Polítiques.

Com s'ha explicat en reiterades ocasions les dues motivacions no són excloents, per tant s'ha optat per construir una tipologia d'estudiants en relació a les motivacions de tria dels estudis, a partir d'una anàlisi de classificació que també es pot trobar al capítol sobre la construcció de les variables. A la taula 21 es pot observar la situació de cada una de les titulacions en relació a la tipologia realitzada, la classificació s'ha realitzat a partir de les puntuacions dels dos factors en cada una de les titulacions, en relació a si la puntuació de la titulació queda per sota o per sobre de la mitjana del factor. Com també es pot observar a la taula 22 la distribució és molt semblant a la que s'obté de creuar els tipus de la tipologia obtinguda de l'anàlisi de classificació i les titulacions analitzades.

Taula 21: Classificació de les titulacions segons la tipologia de motivacions dels estudiants

		MOTIVACIÓ INSTRUMENTAL	
		Alta	Baixa
MOTIVACIÓ EXPRESSIVA	Alta	ADHERITS Educació Infantil Veterinària Matemàtiques	DISSOCIATS Ciències Polítiques Física Sociologia Geografia
	Baixa	ACOMODATS Enginyeria Informàtica Logopèdia Pedagogia Publicitat Traducció i Interpretació Educació Primària	INHIBITS Humanitats

Les titulacions que clarament tenen més individus de cada un dels tipus i on la relació de la casella és significativa⁴⁹ tal i com es pot veure a la taula 22, són: **adherits – Educació Infantil, dissociats - Ciències Polítiques, acomodats - Enginyeria Informàtica i inhibits - Humanitats**. S'ha optat per no tenir en compte, en el treball de camp realitzat en profunditat, una titulació amb màxima representació d'inhibits ja que en aquesta tesi s'intentava entreveure elements que poden influir a què els estudiants duguin a terme un aprenentatge profund i el perfil de desafecció amb la institució dels inhibits s'allunya d'aquesta relació. Seria interessant que una altra tesi o una altra

⁴⁹ Residus corregits superiors a 1.96

recerca se centrés en el procés d'aprenentatge d'aquest perfil caracteritzat per una baixa motivació.

Taula 22. Distribució dels estudiants de cada tipus en les titulacions pilot

			Cluster factmotivacions				Total
			adherits	dissociats	acomodats	inhibits	
Humanitats	Recuento		1	21	4	10	36
	% de Cluster factmotivacions		.5%	6,8%	1,8%	10,8%	4,3%
	Residuos corregidos		-3,2	2,7	-2,1	3,2	
Traducció i Interpretació	Recuento		31	31	23	11	96
	% de Cluster factmotivacions		14,6%	10,0%	10,5%	11,8%	11,5%
	Residuos corregidos		1,7	-1,1	-,5	,1	
Pedagogia	Recuento		7	13	24	15	59
	% de Cluster factmotivacions		3,3%	4,2%	11,0%	16,1%	7,1%
	Residuos corregidos		-2,5	-2,5	2,6	3,6	
Ed. Infantil	Recuento		21	12	15	1	49
	% de Cluster factmotivacions		9,9%	3,9%	6,8%	1,1%	5,9%
	Residuos corregidos		2,9	-1,9	,7	-2,1	
Ed. Primària	Recuento		12	19	22	4	57
	% de Cluster factmotivacions		5,7%	6,1%	10,0%	4,3%	6,8%
	Residuos corregidos		-,8	-,6	2,2	-1,0	
Logopèdia	Recuento		7	5	9	5	26
	% de Cluster factmotivacions		3,3%	1,6%	4,1%	5,4%	3,1%
	Residuos corregidos		,2	-1,9	1,0	1,3	
Publicitat	Recuento		20	20	25	13	78
	% de Cluster factmotivacions		9,4%	6,4%	11,4%	14,0%	9,3%
	Residuos corregidos		,1	-2,2	1,2	1,6	
Polítiques	Recuento		2	28	8	4	42
	% de Cluster factmotivacions		,9%	9,0%	3,7%	4,3%	5,0%
	Residuos corregidos		-3,2	4,0	-1,1	-,3	
Sociologia	Recuento		2	33	2	11	48
	% de Cluster factmotivacions		,9%	10,6%	,9%	11,8%	5,7%
	Residuos corregidos		-3,5	4,7	-3,6	2,7	
Geografia	Recuento		3	8	2	0	13
	% de Cluster factmotivacions		1,4%	2,6%	,9%	,0%	1,6%
	Residuos corregidos		-,2	1,8	-,9	-1,3	
Física	Recuento		4	18	3	4	29
	% de Cluster factmotivacions		1,9%	5,8%	1,4%	4,3%	3,5%
	Residuos corregidos		-1,5	2,8	-2,0	,5	
Matemàtiques	Recuento		9	9	3	3	24
	% de Cluster factmotivacions		4,2%	2,9%	1,4%	3,2%	2,9%
	Residuos corregidos		1,4	,0	-1,6	,2	
Eng. Informàtica	Recuento		35	27	58	8	128
	% de Cluster factmotivacions		16,5%	8,7%	26,5%	8,6%	15,3%
	Residuos corregidos		,6	-4,1	5,3	-1,9	
Veterinària	Recuento		58	67	21	4	150
	% de Cluster factmotivacions		27,4%	21,5%	9,6%	4,3%	18,0%
	Residuos corregidos		4,1	2,1	-3,8	-3,6	
Total	Recuento		212	311	219	93	835
	% de Cluster factmotivacions		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cal comentar, com es pot veure en el gràfic 6, que la titulació d'Educació Infantil té la les puntuacions més altres en motivació expressiva i en motivació instrumental. En l'apartat de recuperació de les hipòtesis es pot veure com tenir en compte aquest aspecte és important, atès que els estudiants d'Educació Infantil tenen una motivació expressiva més alta que els de Ciències Polítiques i una motivació instrumental més alta que els d'Enginyeria Informàtica. A més, pels estudiants d'Educació Infantil la motivació instrumental és més puntuada que la motivació expressiva.

Aquesta ha estat la tria de les tres titulacions per realitzar un estudi de cas en profunditat en cada una d'elles. Un cop analitzats els resultats globals per a la UAB i justificada la tria de les tres titulacions que s'han estudiat amb més profunditat, es presenta l'anàlisi detallat de les titulacions triades.

9.2. Percepció del control de les oportunitats (PCO)

En relació als aspectes que dibuixen les oportunitats dels estudiants per dur a terme les seves accions en relació a l'estudi es presenten quatre aspectes cabdals que van ser preguntats a l'enquesta realitzada a tots els estudiants: el tipus d'ensenyament dut a terme pel professorat, la compaginació dels estudis amb el treball remunerat, la valoració de la introducció del Procés de Bolonya, així com la dels serveis generals de la universitat.

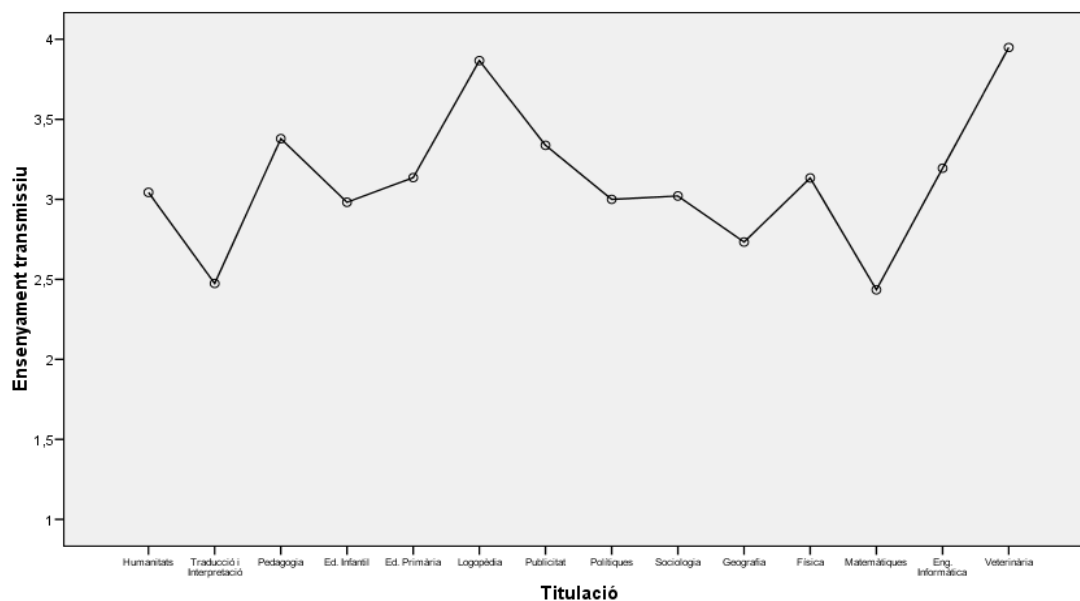
9.2.1. Tipus d'ensenyament

Al capítol anterior sobre la construcció de les variables s'han construït dues variables noves, ensenyament facilitador i ensenyament transmissiu. Als gràfics 7 i 8 es pot veure la posició de les titulacions segons si duen a terme un ensenyament més o menys centrat en l'estudiant (facilitador) o més o menys centrat en els continguts (transmissiu).

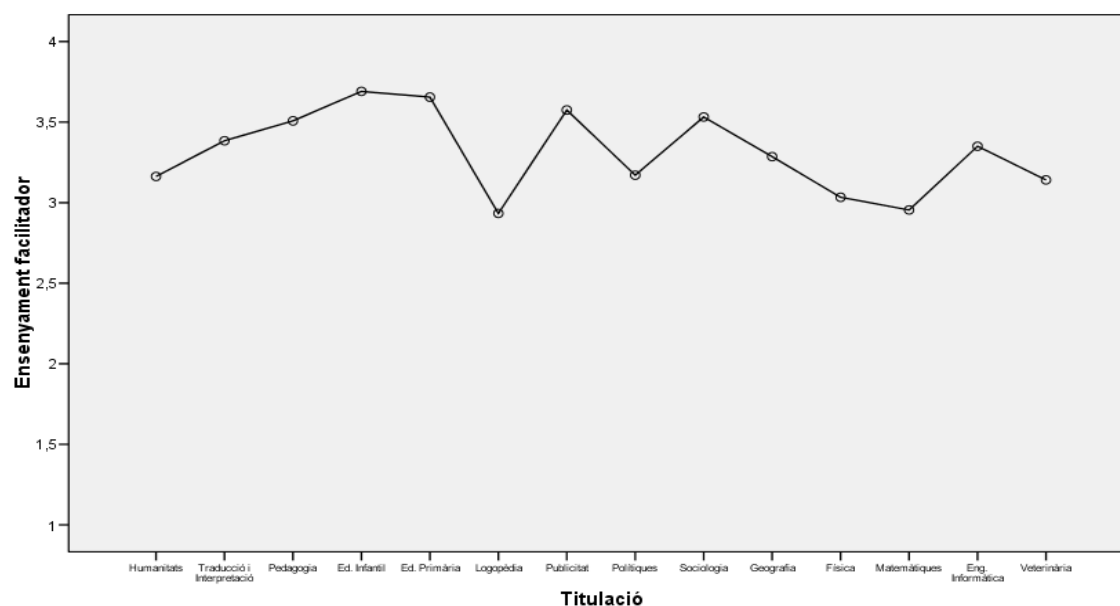
Es pot veure, al gràfic 7, que les titulacions on es du a terme un ensenyament transmissiu són Veterinària i Logopèdia i en menor mesura a Traducció i Interpretació i Matemàtiques.

En relació a l'ensenyament facilitador, gràfic 8, en general és més habitual en la majoria de les titulacions que no pas l'ensenyament transmissiu, concretament se situen per sobre Educació Infantil i Primària i Publicitat, i per sota Logopèdia i Matemàtiques.

Gràfic 7. Ensenyament transmissiu per titulacions



Gràfic 8. Ensenyament facilitador per titulacions

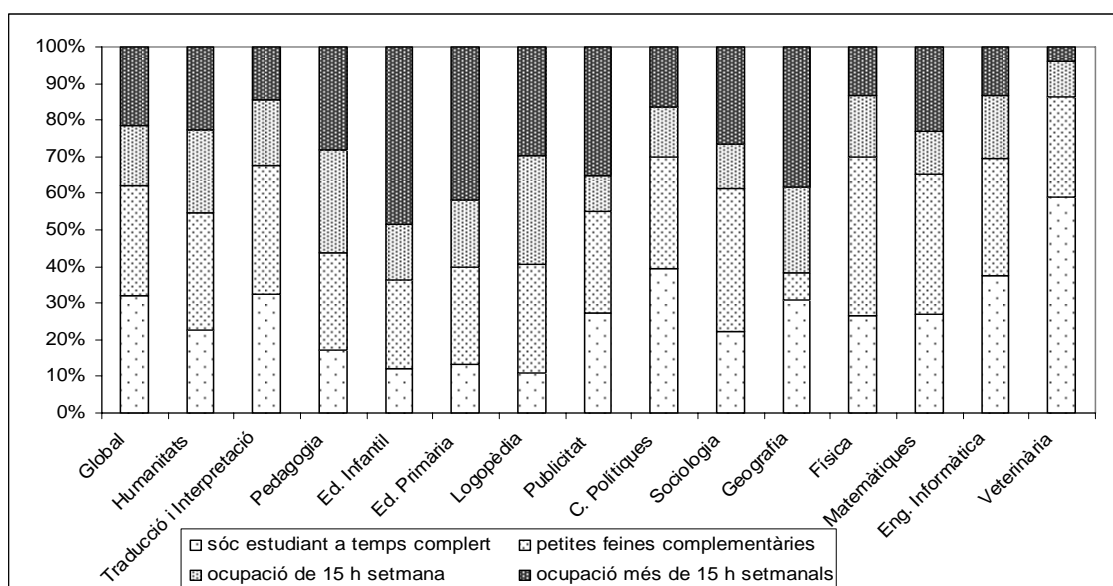


9.2.2. Compaginació estudis i treball remunerat

Un altre dels aspectes destacables en relació a la percepció de les oportunitats per part dels estudiants és la compaginació dels estudis amb una feina remunerada. A la taula 23 es pot veure, per cada una de les titulacions, la distribució d'estudiants que no treballen i els que treballen i per aquests últims, si la dedicació és de petites feines complementàries o de més o menys de 15 hores a la setmana.

S'observa que globalment els estudiants es distribueixen aproximadament en quatre quarts: un 30% correspon a estudiants a temps complet, un altre 30% al grup que fa petites feines complementàries, un 20 % està ocupat menys de 15 hores setmanals i el 20% restant està ocupat més de 15 hores setmanals. Per titulacions, Veterinària, Ciències Polítiques i Enginyeria Informàtica són les que tenen menys estudiants que treballen i Educació Infantil, Educació Primària i Geografia són les titulacions que tenen més estudiants que combinen estudis i feina remunerada.

Taula 23. Compaginació estudis i treball remunerat segons titulacions.



9.2.3 Dedicació a l'estudi

La dedicació a l'estudi respecte al temps disponible de l'estudiant també es considera com un dels elements que conformen la percepció del control sobre les oportunitats.

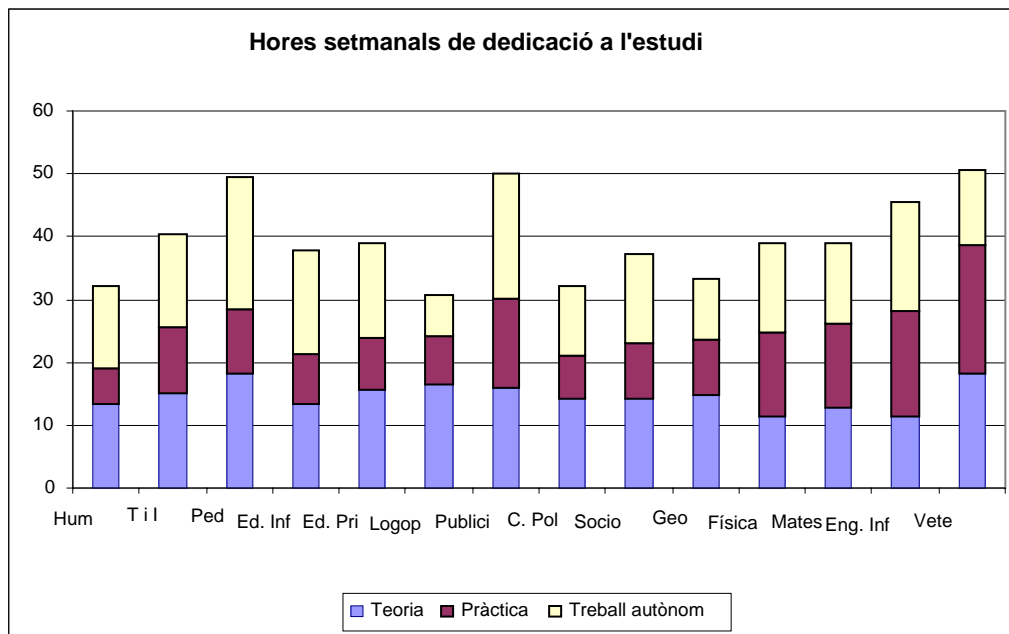
Una de les conseqüències importants que ha causat l'entrada del pla pilot a la universitat i, per tant, la traducció dels ECTS en una metodologia més activa, fa referència a l'augment del treball autònom per part de l'estudiant. El traspàs de la comptabilització dels crèdits segons la feina dels estudiants fa que la responsabilitat recaigui en el seu treball. Aquest fet ha provocat que els professors de cada una de les assignatures hagin augmentat la quantitat de tasques demanades als estudiants, cosa que ha provocat un augment important de les hores de dedicació a l'estudi per part de l'estudiant. A partir de la implementació dels nous graus cada curs comptarà amb un màxim de 60 crèdits i

se suposa que l'estudiant haurà de dedicar aproximadament unes 40 hores setmanals a l'estudi. La dedicació inclou les hores d'ensenyament/aprenentatge presencial i les hores de treball autònom dels estudiants.

En la situació actual, on encara no s'han introduït els nou graus però s'ha dut a terme la traducció dels crèdits europeus, el total de la dedicació és molt alt, com es pot veure en el gràfic 9, els estudiants diuen que dediquen gairebé 43 hores a la setmana als estudis, cosa que implica unes set hores diàries. També es poden destacar diferències entre titulacions, així és remarcable que titulacions com Veterinària, Publicitat i Pedagogia estiguin molt a prop de les 50 hores setmanals, per contra Humanitats, Logopèdia i Ciències Polítiques superen per poc les 30 hores setmanals. Les diferències són interessants igualment pel que fa a les hores de dedicació setmanal al treball autònom, atès que aquest hauria de ser un element de pes amb l'entrada dels crèdits europeus. Proporcionalment dediquen més hores al treball autònom els estudiants de Publicitat, Enginyeria Informàtica i Educació Infantil i menys els de Logopèdia, Geografia i Ciències Polítiques.

Si es comparen aquestes dades amb altres estudis els resultats mostren que els estudiants no són gaire regulars al dedicar-se als estudis, només un 29% dedica el temps a l'estudi d'una manera regular. Els altres varien la dedicació segons els dies de la setmana, els caps de setmana (intermitents), o durant el període previ als exàmens (estacionals). Els hàbits i les hores de dedicació varien substancialment segons branques i titulacions. Si es comparen les dades amb altres estudis, la mitjana d'hores dedicades a l'estudi autònom és semblant, entre 14 hores a la setmana (Ariño et al, 2006, Fundación BBVA, 2005) i 18 hores a la setmana (Eurostudent, 2007) segons els estudis, però en els estudiants enquestats la mitjana d'hores dedicades a l'estudi dirigit és força més elevada, en aquest cas són gairebé 28 hores a la setmana les que dediquen a l'estudi, mentre que en altres estudis la mitjana és tant sols de 13 hores a la setmana (Eurostudent, 2007).

Gràfic 9. Dedicació setmanal de mitjana a l'estudi⁵⁰



Per tant, els resultats obtinguts en aquesta tesi mostren com els estudiants enquestats dediquen moltes més hores a l'estudi que no pas els estudiants interrogats en d'altres recerques. Aquests resultats és possible que estiguin esbiaixats perquè el tipus d'estudiants que contestaren són els que es troben a les aules cap a finals del mes d'abril i principis de maig, per tant són bons estudiants, i es troben a unes alçades del curs en que tenen molta feina acumulada i molta sensació d'estres. Cal tenir present que en tots els altres estudis que s'han realitzat a la UAB a partir del pla pilot, els resultats coincideixen en que els estudiants tenen una alta percepció de l'augment de càrrega de feina i per tant, de la necessitat de dedicar moltes més hores als estudis.

9.2.4. Valoració general de l'entrada del Procés de Bolonya a la universitat

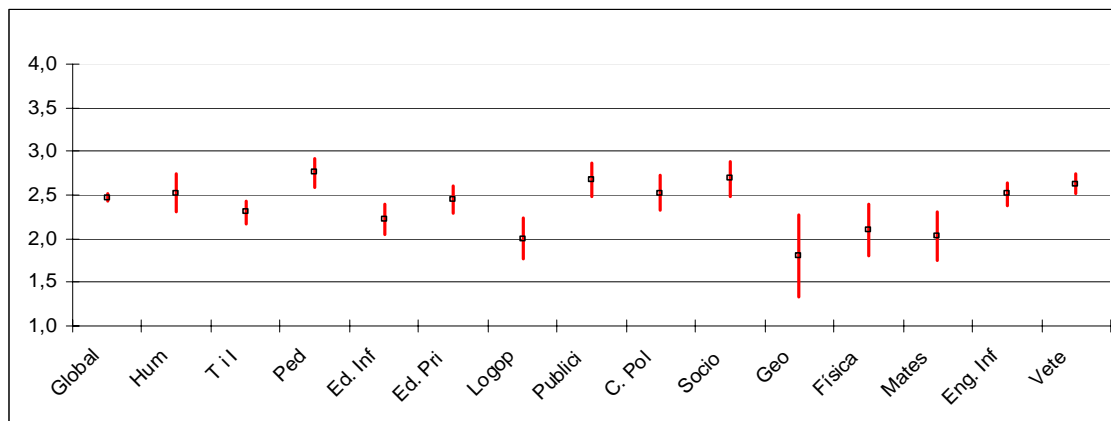
Un dels aspectes importants en el context actual d'introducció del Pla de Bolonya a les titulacions estudiades és el nivell de coneixement que en tenen els estudiants, la sensació de canvi de metodologia docent i la valoració que en fan.

Els resultats d'aquest apartat han estat realitzats en la majoria dels casos, a partir de l'anàlisi de les mitjanes per tal de poder comparar les titulacions estudiades. Es transcriu

⁵⁰ L'ítem *teoria* es refereix a les classes de teoria, habitualment magistrals que es desenvolupen a classe, l'ítem *pràctiques* suma les hores dedicades a exercicis, seminaris i tutories, i l'ítem treball autònom es refereix al treball fora de classe, no dirigit, dedicat a l'estudi sigui en grup o sigui individualment.

la mitjana de la mostra de cada una de les titulacions i un rang mínim i màxim que recull l'interval de confiança del 95% de la hipotètica mitjana de la població.

Gràfic 10: Quin nivell de coneixement tens del que comporta el Procés de Bolonya



Bastant i molt: 48.5%
1: gens, 2: poc, 3: bastant, 4: molt⁵¹

El nivell de coneixement de la introducció del Procés de Bolonya és en general força baix, els estudiants que se senten bastant i molt informats no arriben ni al 50% de la mostra. Per sota es troben⁵² els estudiants de Logopèdia, Matemàtiques i Física i per sobre els de Pedagogia, Publicitat, Sociologia i Veterinària.

En relació a la informació dels canvis docents que s'han anat produint a partir de la introducció del Pla de Bolonya els estudiants se senten molt poc informats, tant sols un 12% considera que ha estat informat bé o molt bé. Encara és pitjor la valoració en relació a la participació en les decisions del pla pilot, és significatiu que un reduït 6% consideri que la participació ha estat bona o molt bona.

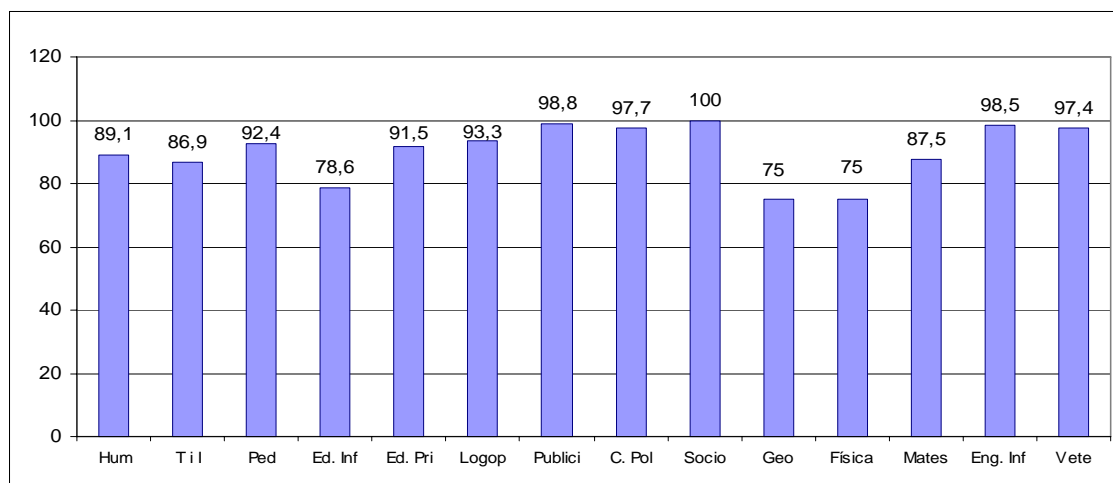
Taula 24. Valoració de la informació i participació en el Procés de Bolonya

	% bo i molt bo
La informació que has anat rebent pel què fa als canvis docents de Bolonya	12
La participació en les decisions sobre la implementació del pla pilot	5,9

⁵¹ Etiquetes de cada categoria i la suma dels percentatges de les categories 3“bastant” i 4“molt”.

⁵² Geografia només té 16 casos, per això té un rang tan elevat. S'ha optat per no tenir-lo en consideració en l'anàlisi de les titulacions.

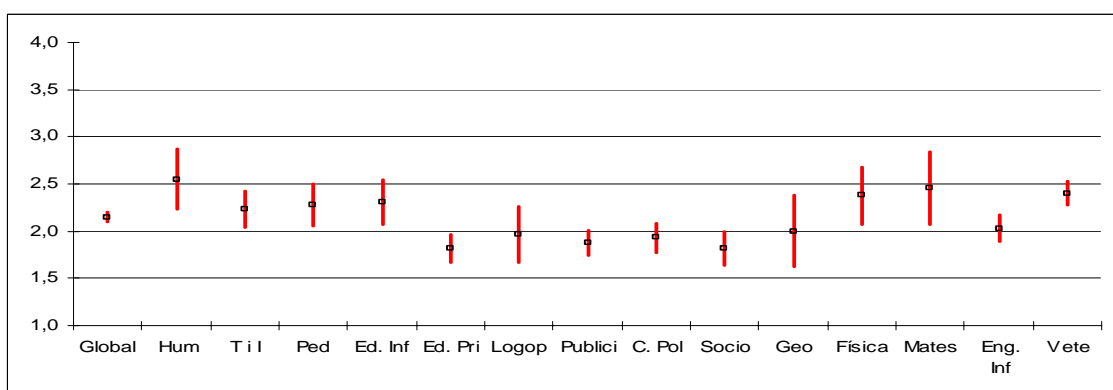
Gràfic 11: Creus que el Procés de Bolonya ha significat un canvi en la metodologia utilitzada?



En aquest cas, la sensació de canvi de metodologia a partir de la introducció dels plans pilot és molt elevada, la mitjana es troba en el 90%. Les titulacions on els seus estudiants han notat més els canvis són Sociologia, Publicitat i Enginyeria Informàtica i per sota hi ha Física i Educació Infantil.

En relació al canvi de metodologia la valoració continua sent negativa, ni un terç dels estudiants enquestats considera que el canvi de metodologia ha estat positiu i molt positiu. Se situen per sobre les titulacions d'Humanitats i Matemàtiques i per sota Educació Primària, Sociologia i Publicitat.

Gràfic 12: Com valors aquest canvi de metodologia?⁵³

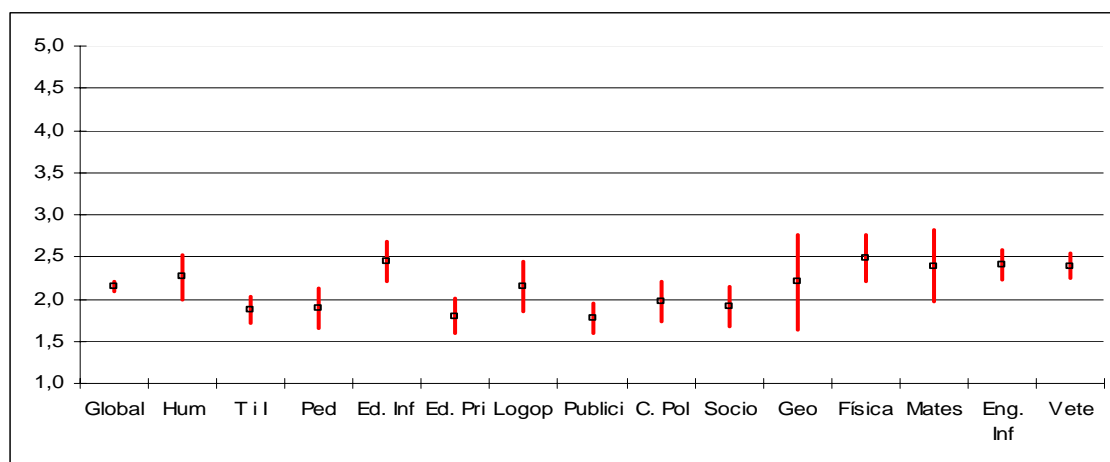


Canvi positiu i canvi molt positiu: 30.7%

1: canvi molt negatiu, 2: canvi negatiu, 3: canvi positiu, 4: canvi molt positiu⁵⁴

⁵³ Els resultats són respecte als estudiants que han contestat que sí comporta un canvi de metodologia. N= 988, per tant, un 98% de la mostra.

Gràfic 13: Consideres que la implementació del Procés de Bolonya s'està fent bé a la universitat?



Bastant i molt: 34%
 1: gens, 2: poc, 3: regular, 4: bastant, 5: molt⁵⁵

En relació a si la implementació s'està duent a terme de forma correcta la valoració també és força negativa, tan sols un terç dels estudiants considera que s'està fent bastant i molt bé. Destaquen positivament Educació Infantil, Física i Enginyeria Informàtica tot i que cap de les tres supera el 2,5, on es trobaria l'hipotètic aprovat. Destaquen per sota Publicitat i Educació Primària.

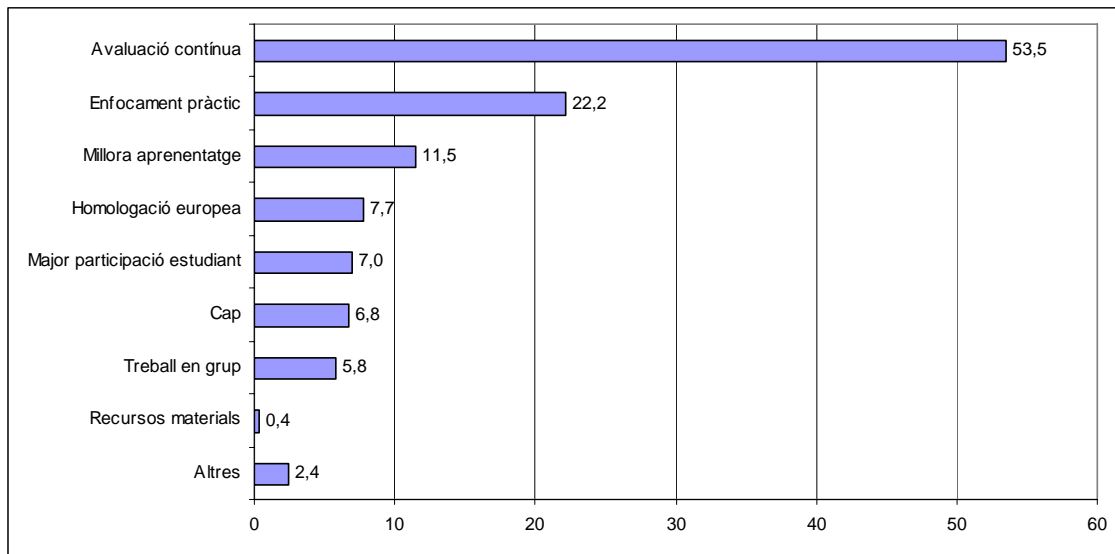
Les dues següents preguntes eren obertes amb l'objectiu que els estudiants poguessin expressar de manera lliure els principals aspectes positius i negatius lligats al canvi.

Així, es podien explorar tots els elements que desagraden o agraden als estudiants en relació al Procés de Bolonya. Les respostes dels estudiants es tancaren per a cada una de les preguntes en els diferents ítems que es poden veure al gràfic 14. El tancament de les variables es pot trobar en l'annex 2.

⁵⁴ Etiquetes de cada categoria i la suma dels percentatges en les categories 3 "bastant" i 4 "molt".

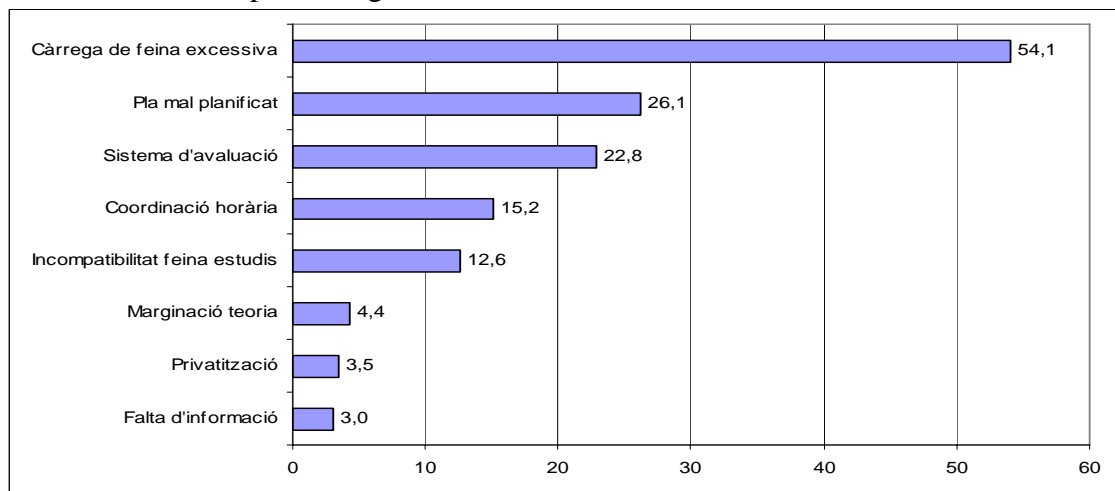
⁵⁵ Etiquetes de cada categoria i la suma dels percentatges en les categories 3 "bastant" i 4 "molt".

Gràfic 14: Aspectes positius del canvi⁵⁶



L'aspecte més ben valorat, com es pot veure en el gràfic 14, per més de la meitat dels estudiants que ha contestat aquesta pregunta és la introducció i/o consolidació de l'avaluació continuada. Tenint en compte l'objectiu de la tesi, en relació als elements que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris, és destacable que un 11.5% dels estudiants que contestaren aquesta pregunta apuntin que el sistema pedagògic introduït els comporti una millora en els seus aprenentatges.

Gràfic 15: Aspectes negatius del canvi⁵⁷



⁵⁶ Els percentatges es basen en el nombre d'estudiants que responen (N=531), un 53% de la mostra. Els percentatges d'aquest gràfic no sumen 100% perquè es tractava d'una pregunta oberta on els estudiants podien escriure més d'una resposta.

⁵⁷ El percentatge es basa sobre el nombre d'estudiants que responen (N=666), un 67% de la mostra. Els percentatges d'aquest gràfic no sumen 100% perquè es tractava d'una pregunta oberta on els estudiants podien exposar més d'una resposta.

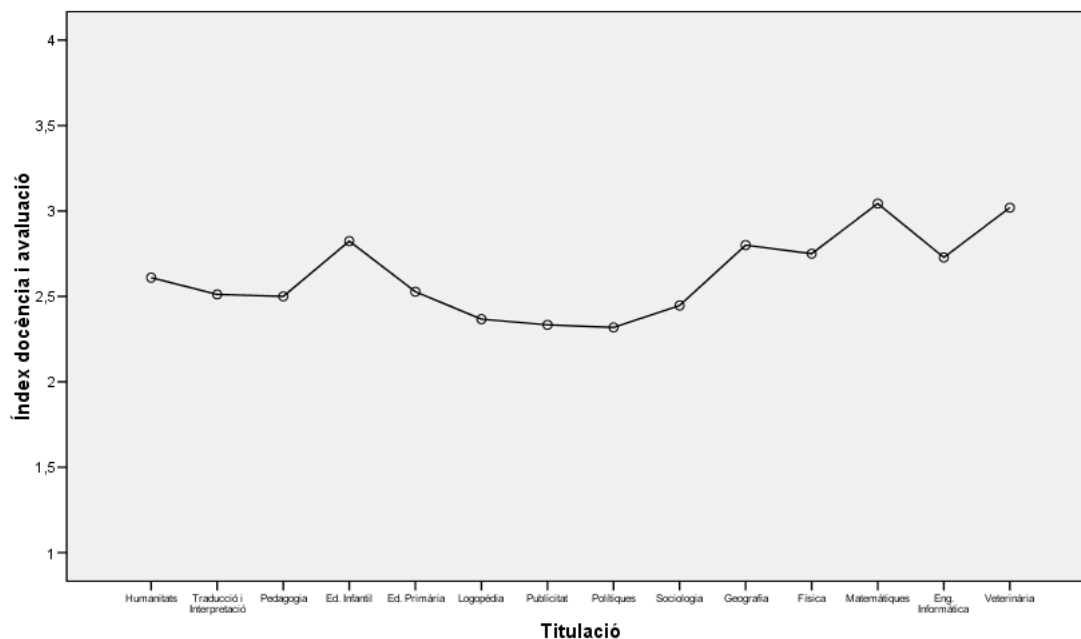
En el cas dels aspectes negatius, gràfic 15, més del 50% dels estudiants que contestaren aquesta pregunta consideren que el principal aspecte negatiu amb la introducció del pla pilot és la càrrega excessiva de feina que se'ls demana.

Cal comentar que en aquest gràfic es pot observar que un dels aspectes negatius expressats pels estudiants és el sistema d'avaluació, tot i que en el gràfic anterior, un dels aspectes positius és que l'element més ben valorat és l'avaluació continuada. Aquesta és una paradoxa constant en totes les anàlisis (Unitat d'Assessorament Psicopedagògic, 2007: 100; Elias, 2005), de la introducció del Procés de Bolonya en aquesta universitat i que s'ha pogut comprovar a través de les entrevistes realitzades als estudiants⁵⁸. Els estudiants han entès que la introducció del Procés de Bolonya es basa en el seu esforç constant i continuat, que s'avalua a través de l'avaluació continuada. Valoren molt positivament l'avaluació continuada perquè els ajuda a estudiar, a aprendre i a ser constants en els seus estudis alhora que els permet tenir més facilitats per aprovar, treure més bona nota i no haver d'estudiar molt intensament pels exàmens finals. La qüestió és que consideren que amb el sistema d'avaluació continuada s'haurien d'eliminar els exàmens finals o que aquests haurien de tenir un pes menys important a la seva nota final. Alguns professors segueixen el sistema d'avaluació continua demanant diversos lliuraments al llarg del curs, però no han eliminat l'examen final o aquest compta molt en la nota final. Per això, molts estudiants consideren que aquests professors no han entès bé Bolonya, no apliquen bé el sistema d'avaluació, creuen que s'haurien d'eliminar els exàmens de final de curs o que com a màxim, haurien de representar un petit percentatge de la nota final de l'assignatura. És per aquesta doble consideració que apareix la paradoxa de la valoració positiva de l'avaluació continuada i la valoració negativa del sistema d'avaluació.

Recuperant els índexs que s'han construït en el capítol construcció de variables, aquí es visualitza la puntuació d'aquests ítems per cada una de les titulacions estudiades. Es recorda que tots els ítems tenen una escala de l'1 "molt dolent" a 4 "molt bo". En l'índex docència i avaluació es pot observar al gràfic 16 que les titulacions que queden pitjor situades són Ciències Polítiques, Publicitat i Logopèdia i les que queden millor situades són Matemàtiques, Veterinària i Educació Infantil.

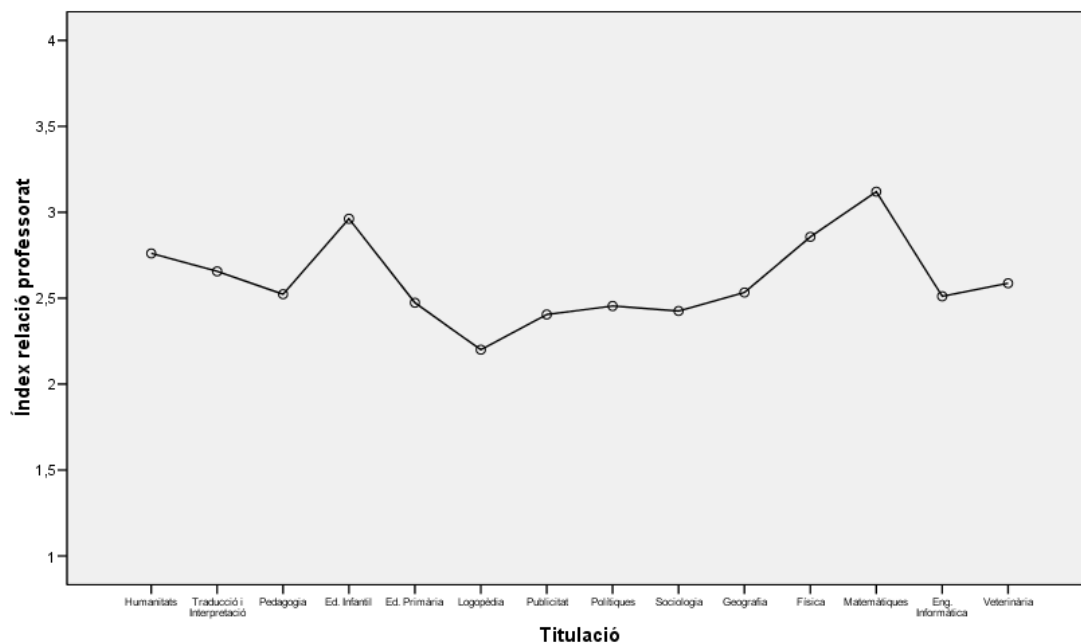
⁵⁸ Es pot trobar l'anàlisi i les cites específiques sobre aquest fenomen al capítol de Resultats i contrastació d'hipòtesis.

Gràfic 16: Índex de la docència i avaluació per titulacions

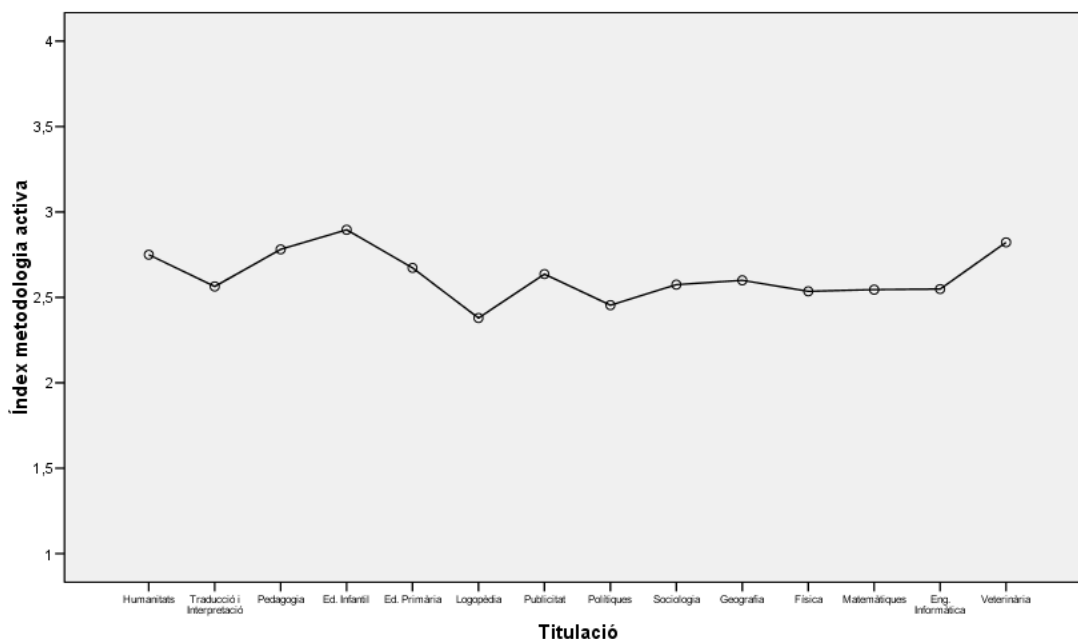


Pel que fa a l'índex de la relació amb el professorat, el gràfic 17 destaca com a millor valorades Matemàtiques i Educació Infantil i com a pitjor, Logopèdia i Publicitat. En relació a la implementació de la metodologia activa lligada a la traducció dels ECTS a la nostra universitat, apareixen com a titulacions més ben valorades Educació Infantil, Pedagogia i Humanitats, i per sota Logopèdia i Ciències Polítiques.

Gràfic 17. Índex de valoració de la relació amb el professorat per titulacions



Gràfic 18. Índex de valoració de la metodologia activa per titulacions

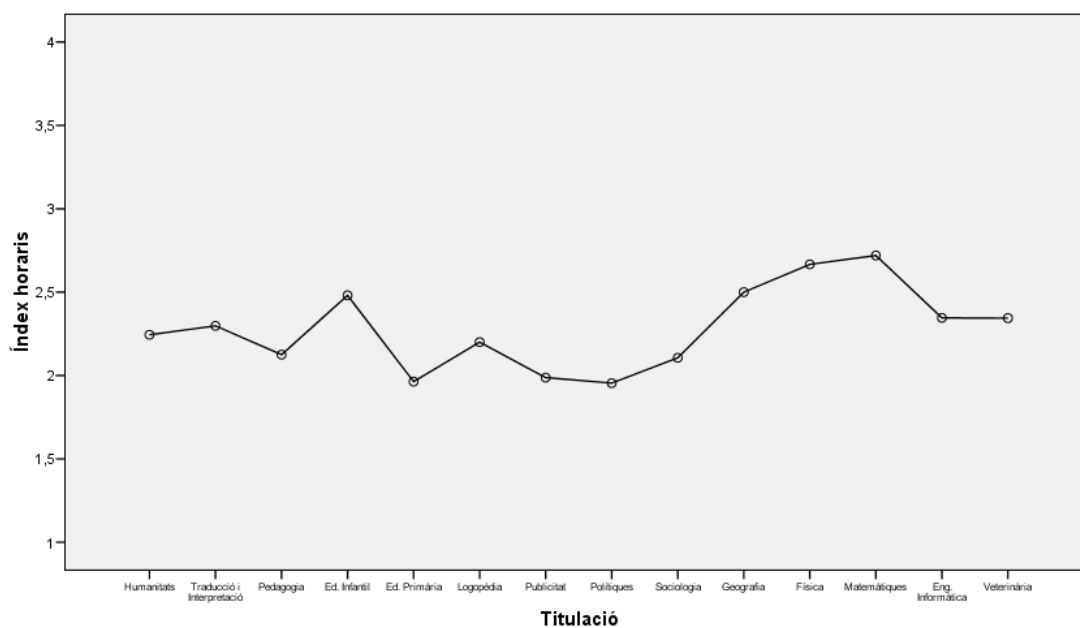


En relació a la valoració dels horaris, gràfic 19, la valoració general és la més baixa de tots els índex, i les titulacions més ben valorades són Matemàtiques i Física, i les menys valorades, Educació Primària, Ciències Polítiques i Publicitat.

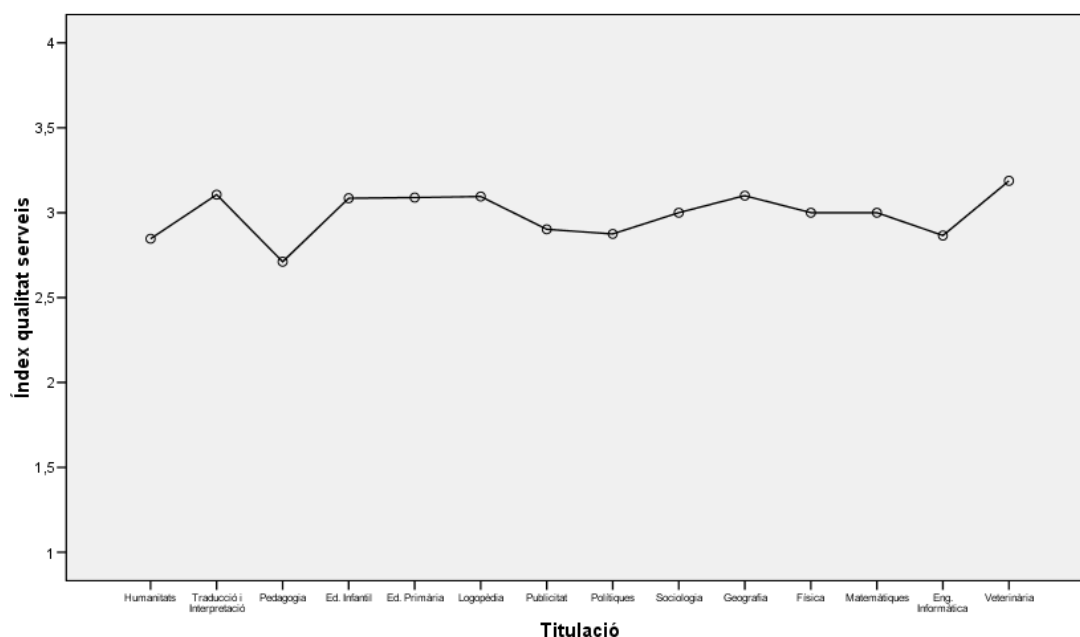
Finalment, en l'índex de qualitat dels serveis de la universitat, gràfic 20, s'observa poca diferència entre titulacions i se'n fa una valoració en general força positiva. Per titulacions els que ho valoren millor són els estudiants de Veterinària i els que ho valoren pitjor són els estudiants de Pedagogia i Enginyeria Informàtica.

Totes les taules que s'acaben de mostrar intenten ser un reflex de la situació gens favorable en relació a la opinió dels estudiants sobre el pla pilot del Procés de Bolonya. Vista la descripció de la panoràmica general, sorgeix la necessitat d'entrevistar en profunditat a estudiants de diferents titulacions per tal de treure l'entrellat sobre el seu comportament davant d'unes condicions d'estudi que perceben com a força desfavorables.

Gràfic 19. Índex de valoració dels horaris per titulacions



Gràfic 20. Índex de valoració de la qualitat dels serveis per titulacions



Atès que ja han estat triades tres titulacions per realitzar els estudis de cas, cal destacar la situació d'aquestes en cada un dels aspectes abordats, perquè aquests són elements que serviran per analitzar la percepció de les oportunitats a l'apartat corresponent.

9.3. Accions d'aprenentatge

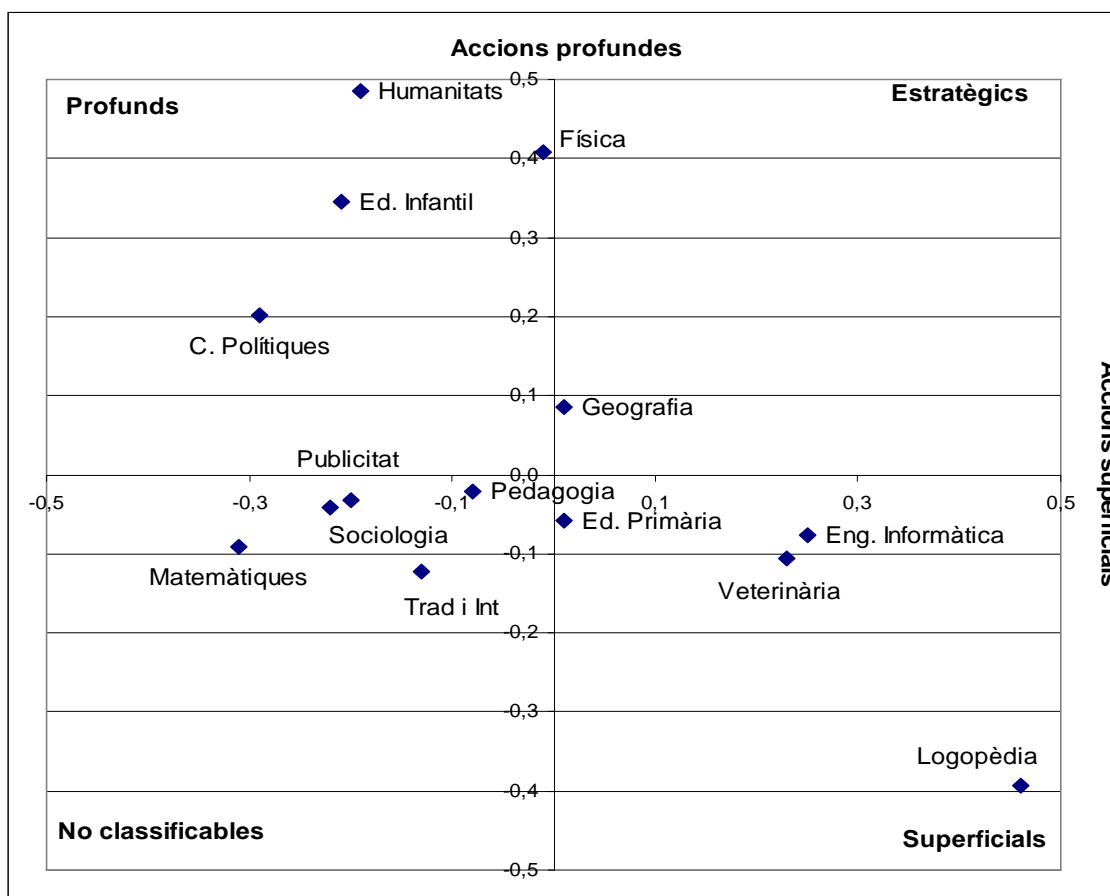
Es recorda que les accions d'aprenentatge són la variable dependent, l'objecte d'estudi. Al capítol anterior sobre la construcció de variables s'ha mostrat la construcció de dues noves variables a partir de les accions d'aprenentatge, superficials o profundes,

desenvolupades pels estudiants. En base a una anàlisi factorial amb els diferents ítems sobre les accions d'aprenentatge s'han creat dues noves variables: accions profundes i accions superficials.

En aquest cas, les accions d'aprenentatge tampoc es consideren excloents, per tant, s'ha optat per construir una tipologia d'estudiants en relació a les accions. Amb els dos factors s'ha creat una nova variable, una tipologia amb quatre tipus diferents d'accions d'aprenentatge segons les puntuacions en els factorials. Es recorda que quan els dos factors són positius el tipus és **estratègic**, quan el factor profund és positiu i el superficial és negatiu és el tipus **profund**, quan el superficial és el positiu i el profund el negatiu és el tipus **superficial** i quan ambdós són negatius s'ha considerat com el tipus **no classificable**. Aquí només es mostren els resultats en relació a les titulacions pilot. Per poder veure com queden posicionades cada una de les titulacions es poden observar el gràfic 21 i la taula 24, que creua els dos factors mostrant els quatre tipus d'accions.

Observant el gràfic 21 es pot deduir que les titulacions que tenen més estudiants que duen a terme accions profundes són Humanitats i Física, mentre que se situen per sota Logopèdia i, en menor mesura Traducció i Interpretació. Les titulacions que obtenen una puntuació més alta en accions superficials són Enginyeria Informàtica i Veterinària

Gràfic 21: Distribució de les titulacions segons la tipologia d'accions d'aprenentatge



Taula 25: Classificació de les titulacions segons la tipologia d'accions d'aprenentatge

		ACCIONS PROFUNDES	
		Alta	Baixa
ACCIONS SUPERFICIALS	Alta	ESTRATÈGICS Geografia	SUPERFICIALS Logopèdia Enginyeria Informàtica Veterinària Educació Primària
	Baixa	PROFUNDS Humanitats Física Educació Infantil C. Polítiques	NO CLASSIFICABLES Matemàtiques Sociologia Publicitat Pedagogia Traducció i Interpretació

CAPÍTOL 10. ESTUDIS DE CAS

Un cop vista la situació global de la Universitat Autònoma de Barcelona, específicament en relació a l'entrada a l'EEES i un cop triades les titulacions paradigmàtiques en relació a la variable que s'ha considerat principal, la motivació dels estudiants en la tria de les titulacions, a continuació es presenten els estudis de cas de les tres titulacions triades: Ciències Polítiques, Magisteri en Educació Infantil i Enginyeria Informàtica.

Les dades que es presenten s'obtenen de diverses fonts, com són diversos estudis realitzats pel GRET, informes de l'Agència de Qualitat del Sistema Universitari (AQU), informes realitzats per les pròpies titulacions, i les aportacions de les entrevistes realitzades als coordinadors de titulació⁵⁹. Els informes que es comenten per complementar les dades (enquesta als estudiants i entrevistes als coordinadors) tenen una procedència diversa, però en tots els casos s'exposen dades quantitatives per tenir el perfil general dels estudiants, es presenten informes realitzats aproximadament cinc anys enrere per veure la tradició de la titulació i la situació anterior a la introducció a l'EEES.

Es recorda que es pot trobar un informe complet de cada una de les titulacions, i un informe global de tota la universitat⁶⁰, atès que les dades quantitatives presentades en aquesta tesi parteixen d'una demanda del Vicerectorat d'Estudiants i Cultura i el Vicerectorat d'Estudis i Qualitat de la UAB.

Amb l'objectiu de mantenir el mateix ordre en totes les titulacions, la seva descripció es presenta seguint els següents apartats: motivació de tria dels estudiants, perfils dels estudiants, dades quantitatives generals, la tradició de la introducció, els inicis de la introducció del pla pilot, les accions d'informació, els canvis introduïts, els problemes, la resposta dels actors, les relacions entre estudiants i professorat i els aspectes a millorar. Finalment, per cada una de les titulacions es mostra una taula resum amb cada un dels aspectes desenvolupats.

⁵⁹ Guió d'entrevista a l'annex 3.

⁶⁰ www.uab.es/gret

10.1 CIÈNCIES POLÍTIQUES I DE L'ADMINISTRACIÓ

La titulació de Ciències Polítiques i de l'Administració fou pla pilot al curs 2003-04, dins la primera xarxa de titulacions que iniciaven la introducció de la UAB a l'EEES. Aquest procés culmina en el Títol de Certificat de Grau en Ciències Polítiques i de l'Administració obtingut el Juliol 2008. S'ofereix un Graduat en Ciències Socials (Ciències Polítiques i de l'Administració) de tres anys amb 180 crèdits ECTS, és un títol propi de la UAB, reconegut pel Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI), i cursant un curs més i un total de 300 crèdits s'assoleix la Llicenciatura de Ciències Polítiques i de l'Administració.

La proposta docent consisteix en “Proporcionar la formació científica adequada en els aspectes bàsics i aplicats del fenomen polític i de les organitzacions administratives.”

Per accedir a aquests estudis, la nota de tall ronda el 5 i mig pels estudiants que provenen de l'itinerari Batxillerat més les PAAU, i un 5 i escaig per les altres opcions (majors de 25 anys, COU...). Per tant, aquesta titulació recull estudiants amb un expedient acadèmic força baix.

El tipus d'avaluació que s'explicita a la pàgina web⁶¹ és la metodologia ECTS que implica una avaluació continuada en la qual es valora tot el treball de l'estudiant.

Les habilitats que es demanen als estudiants són: Capacitat de treball en equip, interès pel funcionament de la societat, capacitat d'adaptació, interès per la gestió pública, cultura general, bona memòria, sensibilitat social i esperit crític,

Les sortides professionals que es proposen són a l'Administració pública, a les empreses públiques i a l'ensenyament. Altres sectors principals d'ocupació són les assessories i gestió en ONG, sindicats, partits i associacions diverses, cos diplomàtic, gabinets d'informació d'empreses i organismes, assessories en grans empreses o multinacionals i mitjans de comunicació com a expert en política i relacions internacionals.

⁶¹ www.uab.es

Segons la tipologia de Becher i Trowler (2001) aquesta titulació està dins de les soft-applied. Per concretar una mica més els aspectes que es destaquen a continuació provenen de les aportacions de l'avaluació realitzada pels estudiants de la facultat de Ciències Polítiques i Sociologia (Llobet i Monterde, 2007) i de l'entrevista al coordinador⁶² de la titulació de Ciències Polítiques, que aporta reflexions i consideracions respecte a la tradició de la titulació i als efectes de la introducció del pla pilot.

10.1.1. La motivació d'entrada dels estudiants

En aquesta titulació la motivació dels estudiants en la tria de la carrera és més diversa que en els dos casos anteriors. Tot i que hi ha un volum important d'estudiants que han triat la carrera en primera opció (el 93%⁶³) i per tant, estan interessats en els estudis que s'imparteixen, també hi ha un volum d'estudiants que tria aquesta carrera perquè no ha pogut entrar als estudis que volia o perquè no tenia massa clar quins estudis universitaris cursar.

Un dels aspectes característics diferencials d'aquesta titulació en relació a les altres dues té a veure amb la sortida professional dels estudis, que està molt poc definida en aquesta titulació, fet que comporta que els estudiants tinguin clar que és difícil poder dedicar-se a allò que han estudiat. Tal i com considera el seu coordinador:

“Jo crec que perquè els interessa una mica la temàtica, ho associen amb uns certs valors, això no està malament, però precisament em sembla que la gent no té massa informació sobre el futur professional després de la carrera, potser amb sociologia és una mica més clar perquè és un ensenyament més clàssic i més antic, però avui dia aquest és precisament un dels principals problemes, i fin si tot els pares dels alumnes no entenen molt bé, que no quedí gaire clara quina és la sortida professional d'un que fa ciències polítiques.”

L'informe realitzat per l'Observatori de Graduats de la UAB (2008) sobre aquesta titulació mostrava la **dificultat de la inserció laboral** dels estudiants, així la taxa d'atur és del doble que per al conjunt de graduats de la UAB, tot i que molt semblant a la del global de Catalunya. Això denota que hi ha un clar desconeixement i una falta de reconeixement social del perfil professional dels graduats en Ciències Polítiques.

⁶² Es presenta l'entrevista respectant al màxim les paraules de l'entrevistat, per això en moltes ocasions s'usen cites textuais o les seves pròpies paraules.

⁶³ Dades oficials de l'OEGI (Oficina d'Estudis i Gestió de la Informació) pels cursos 2004-05 i 2005-06.

Aquesta situació s'accentua per una alta competència amb altres titulacions que causen situacions d'intrusisme professional.

Els mateixos estudiants de la titulació consideren que la sortida professional no està clara i es considera una carrera instrumental o complementària a d'altres, molt adequada per promocionar-se com a funcionari.

10.1.2. El perfil dels estudiants

Precisament l'existència d'estudiants amb motivacions de tria diverses incideix en el caràcter **heterogeni** del perfil de l'estudiantat d'aquesta titulació. Es poden trobar des d'estudiants molt motivats pels estudis i amb moltes ganes d'aprendre, fins a estudiants que no se senten gaire a gust amb la carrera, que assisteixen molt poc a classe i que s'interessen també poc per la matèria de les assignatures.

Pel que fa a la compaginació dels estudis amb el treball remunerat, de totes les titulacions que participen al pla pilot de la UAB, Ciències Polítiques és una de les que compta amb menys estudiants que treballen, gairebé un 40% són **estudiants a temps complet** i els que treballen ho fan majoritàriament en feines esporàdiques, 13 hores de mitjana a la setmana, i que en comptades ocasions tenen a veure amb l'àmbit professional que estan estudiant. També hi ha una quantitat important d'estudiants que prové d'altres carreres (21%).

En aquesta titulació, a més, es produeix un altre fenomen que la diferència de les altres dues i que consisteix en la **poca assistència a classe**. En relació a aquest tema, de l'informe realitzat a la facultat (Llobet i Monterde, 2007) es pot extreure que els estudiants consideren que la pedagogia és un factor molt important que motiva la baixa assistència, la impuntualitat del professorat o la seva absència sense avisar desmotiva, mentre que relacionar la teoria amb l'actualitat és un gran potenciador de l'assistència. Les altres raons que s'aporten per explicar la baixa assistència dels estudiants és que el volum de feina que se'ls demana limita l'assistència perquè el fet de tenir moltes pràctiques i treballs a fer redueix l'assistència a les classes teòriques i també es produeixen moltes faltes a les classes prèvies a un examen per poder tenir més temps per estudiar. En el mateix sentit, s'assisteix menys a les classes teòriques quan els

apunts estan penjats al Campus Virtual i perquè veuen que hi ha una important desvinculació entre la carrera i l'actualitat social. Els estudiants reconeixen que assisteixen més a les classes pràctiques per què puntuen més que les teòriques i a més es passa llista.

10.1.3. Dades quantitatives bàsiques de la titulació⁶⁴

- És una titulació caracteritzada per un retard relatiu en els estudis.
- La taxa d'èxit i la de rendiment són força reduïdes, sobretot a primer curs.
- La sensació de preparació prèvia a la carrera és alta, per sobre del global⁶⁵.
- La nota mitjana de l'expedient és tant l'aprovat com el notable.
- És destacable el percentatge de no presentats en els exàmens.
- La mitjana d'hores setmanals dedicades a l'estudi és força més reduïda que en les altres titulacions, 32 hores, 10 hores per sota de la mitjana del global.
- L'assistència a classe de teoria és força baixa, una mica més alta en les hores de pràctiques. La raó principal de la no assistència és la suma de dificultats per assistir i la falta de motivació.

10.1.4. La tradició de la titulació

Degut a les mateixes especificitats dels continguts, aquesta titulació s'ha caracteritzat des de sempre per una **alta participació a classe**, amb debats i reflexions conjuntes. **L'avaluació** en algunes assignatures ja era **continuada**, amb pràctiques al llarg del curs, encara que aquestes no acostumaven a comptar molt en la nota final.

La metodologia era diversa entre els professors perquè cada un organitzava la manera d'impartir les classes i l'avaluació segons el seu criteri. Precisament per això, la titulació comptava amb molt **poca coordinació** per part del professorat. Una mateixa assignatura impartida per professorat diferent presentava metodologies docents i formes d'avaluació diverses, i es detectava poca coordinació entre el professorat de les classes de teoria i les de pràctiques.

⁶⁴ Extrems del qüestionari realitzat als estudiants i sustentades per les dades oficials de la web UAB dades i xifres 2006-07, AQU (2004) i de l'estudi específic realitzat a l'ETSE al 2006 (Elias i Masjuan, 2006).

⁶⁵ Global de les 14 titulacions pilot analitzades.

10.1.5. Els inicis de la introducció del pla pilot

Aquesta titulació comparteix el primer curs amb la llicenciatura de Sociologia, ambdues es van iniciar el mateix any, curs 2003-04, en el pla pilot encara que amb una major implicació i empenta per part del professorat de Sociologia. Es començà a innovar només en un parell d'**assignatures de primer curs**. Actualment, el pla pilot s'ha aplicat als tres primers cursos menys a quart, on no s'ha fet gairebé cap canvi. La situació actual és de fre i d'aturada respecte als canvis esperant les noves directives del rectorat. Aquesta idea es pot il·lustrar amb les pròpies paraules del coordinador:

“El que ha passat és que no hi ha hagut una orientació clara des del rectorat sobre el quart, llavors penso que s'ha anat abandonant i ara tothom ja tenia ganes d'enterrar-ho una mica, llavors jo crec que, el què passa és que si la demanda era canviar la nova metodologia i tot això, això és fàcil de fer a segon i tercer i potser al quart no era tant important ni tant necessari perquè tu saps que aquí, a tercer i quart, a les assignatures ja es feien coses més aplicades”

10.1.6. Les accions d'informació

S'han anat introduint diversos sistemes de difusió de la informació a tots els membres de la titulació. Al principi es van fer unes fitxes dels programes i es va insistir que els mecanismes d'avaluació no consistissin només en un examen final, i hi ha hagut **jornades de reflexió de la docència**, com per exemple la del febrer del 2007 on es van mostrar els resultats i es va discutir sobre un estudi realitzar a partir de grups de discussió amb alumnes que havien viscut els tres anys del pla pilot. A les reunions que es realitzen al final de cada curs es fa una valoració de les febleses i forteses de les accions endegades.

Al curs 2007/08 es va obrir també l'**Espai Comú de la Facultat** al Campus Virtual amb l'objectiu de fer arribar la informació a tothom. S'hi poden consultar tots els documents generats al llarg d'aquest procés, com actes de reunions, estudis realitzats d'interès per la Facultat, resums de jornades i d'especial interès són els projectes dels nous graus de ciència política i de sociologia. També compta amb un fòrum de discussió on hi participen membres de l'Equip de Govern i alguns representants estudiantils.

10.1.7. Els canvis introduïts

Els canvis que s'han produït no han estat molt radicals, el coordinador no creu que sigui una nova manera d'ensenyar ni que hagi suposat gaires canvis.

“Jo no crec que hagi canviat tant, o sigui jo crec que hi havia assignatures de primer i segon, tercer és una mica, depèn, però a primer i segon estaven d’una manera i potser és un pont i ara està muntat d’una altra manera, a quart és més habitual fer treballs en grup i per tant no crec que hagi canviat tant, jo crec que el que ha canviat és que en aquestes assignatures de primer, segon i tercer que hi havia pràctiques ara s’han convertit com en obligatòries perquè compten per la nota final i això ha fet que hi hagi unes classes on es discuteixen coses o es fa un exercici i es corregeix i per tant, les classes són més participatives però tampoc hem d’exagerar.”

S’ha incidit molt en la introducció de l’**avaluació continuada**, tot i que s’ha deixat que cada professor la defineixi com ho cregui més convenient. S’ha demanat reiteradament al professorat que procurés que l’avaluació no fos excessiva i que s’explicitessin les dates de lliurament perquè no hi hagués acumulació de lliuraments en períodes concrets. També s’ha demanat que les pràctiques demanades estiguessin lligades a la teoria de les matèries i que aquestes fossin de **treball en grup**.

En relació als **horaris** també s’han introduït reorganitzacions que s’han traduït en reduir les hores de classe magistral per incentivar el treball autònom dels estudiants, així les hores de teoria tenen una durada de dues hores i són amb tot el grup classe, mentre que la durada de les hores pràctiques és d’una hora i es parteixen els grups. A les hores de pràctiques el professorat compta amb l’ajuda de professorat ajudant o d’un becari.

Els canvis que s’han produït, siguin relatius o no, han tingut algunes conseqüències: han servit perquè el professorat pensés si podia fer les classes d’una manera més activa, més participativa, amb avaluació continua, i pel professorat que ja ho feia, la reflexió col·lectiva l’ha animat a accelerar la posada en pràctica del pla.

“Jo crec que ja hi havia gent que ho feia bé, i gent que potser no ho feia tant bé, tot això ha servit per remoure una mica.”

La traducció concreta dels ECTS en una metodologia més activa a Ciències Polítiques es relaciona bàsicament amb reflexions teòriques lligades a la realitat i a la seva anàlisi, sigui a través de pràctiques, treballs en grup, seminaris o debats.

10.1.8. Els problemes

La titulació té unes **ratios** d’estudiant per professor força altes, sobretot a primer i segon curs, i això fa que algun professor pel fet de tenir tants estudiants per classe no es vegi en cor de corregir tant. Molts d’aquests professors inicialment van introduir canvis en

relació a l'avaluació, amb l'objectiu que aquesta fos més continuada, però al veure l'augment de càrrega de feina que això li comportava ha decidit fer-se enrere.

Entre els estudiants també se senten queixes en relació a l'alta càrrega de feina i la gran quantitat de pràctiques que els fan fer en moltes assignatures i que en molts casos no estan ben integrades a la teoria. De l'estudi realitzat amb els estudiants de la facultat se'n pot extreure que aquests consideren que hi ha treballs que no aporten res i que sembla que l'objectiu sigui l'avaluació i no l'aprenentatge.

Un altre dels elements en relació a l'alta càrrega de treball té a veure amb la **descoordinació** entre el professorat, que es reflecteix en el fet de que no hi ha uns criteris comuns, es queixen de massa volum de pràctiques en relació a la teoria i per tant, de la mala compaginació entre pràctica i teoria. Com a resposta a la càrrega de feina dels estudiants, el coordinador comenta:

“Jo, el que he anat repetint és de dir mantinguem un número de pràctiques raonable, que per mi cada vegada són menys, com dos o tres i aquestes intentem que siguin interessants, que estiguin vinculades a la teoria-, (...), que la pràctica sigui un exercici que després els serveixi per l'examen i doni un valor afegit perquè s'aprèn a fer algo, t'ho pregunten a l'examen d'una altra manera i per tant, el senyor que ho ha fet en surt beneficiat, i intentem evitar la sensació de fer moltes coses”

10.1.9. La resposta dels actors

Tot i que es valora l'esforç de la titulació a partir del pla pilot per desenvolupar un enfocament dels estudis més pràctic, els estudiants critiquen que de vegades els debats a classe són estèrils i que alguns professors no **lliguen** gaire la teoria amb la **realitat social**. Proposen dur a terme classes més interactives, treballs en grups reduïts amb el suport de becaris/es que facin el seguiment, donar temps a classe per treballar en grup, augmentar les tutories obligatòries, fomentar debats ben estructurats i fer més ús del Campus Virtual.

“Sempre estan reconeixent que com més coses es fan més s'aprèn, d'altra banda estan dient que tenen molta feina.” “clar per una banda et diuen que no volen tantes pràctiques però diuen que volen un ensenyament més proper a la realitat, que pot semblar una contradicció però que tampoc ho és en el fons, per una altra banda et diuen que volen coses substantives, teoria, coneixement, aprendre coses noves però per l'altra banda sembla que no tinguin temps de llegir”

Com s'ha apuntat en l'apartat sobre els problemes, les queixes sobre la **càrrega de feina** provenen tant per part del professorat com per part dels estudiants. L'augment de

la càrrega de feina s'ha produït sobretot per la introducció de l'avaluació continuada, la qual comporta al professorat corregir moltes pràctiques i treballs i si té molts alumnes per classe la feina es multiplica.

Per als estudiants l'avaluació continuada comporta un treball constant al llarg del curs, els lliuraments són constants i sovint s'acumulen en les mateixes dates degut a la poca coordinació entre el professorat. A les crítiques de l'avaluació continuada s'hi afegeix la sensació de la desproporció entre l'esforç realitzat i el pes en la nota d'alguns treballs. La sensació de falta de coordinació entre professorat explica la valoració dels estudiants en relació a la implementació del pla pilot, que consideren que ha estat **mal planificada**.

Una altra de les queixes recurrents dels estudiants, també relacionada amb l'augment de càrrega de feina, és la dificultat per **compaginar estudis i feina**. Els estudiants manifesten que hi ha una excessiva càrrega de feina i dedicació de temps, que no permet estudiar ni aprendre dels treballs i comporta dificultats per compaginar la universitat amb el món laboral, associatiu o altres estudis complementaris.

L'avaluació continuada també té valoracions positives: els estudiants consideren que permet assimilar millor els continguts, fer un bon seguiment de la matèria, millorar l'aprenentatge, i generar una major implicació en la carrera, de manera que tot plegat fa que aquesta forma avaluativa redueixi el risc de suspendre.

Els resultats de les dades relacionades amb els aspectes de la introducció del pla pilot provinents de l'enquesta realitzada als estudiants es poden resumir amb les següents afirmacions:

Respecte a la docència i avaluació, la docència està més **centrada en els continguts** (ensenyament transmissiu) que no pas en l'ensenyament facilitador i en l'avaluació continuada. En relació a la docència, l'ús més estès és la classe magistral tot i que consideren que seria millor pel seu aprenentatge la resolució de problemes i l'aplicació de la teoria. En relació a l'avaluació, els estudiants consideren que bàsicament s'utilitzen els exàmens amb preguntes curtes i amb desenvolupament de temes. Hi ha una baixa utilització de tutories electròniques i les més utilitzades són les presencials.

En totes les titulacions pilot, l'entrada del Pla de Bolonya i sobretot de l'avaluació continuada, ha comportat un **augment dels no presentats** a les assignatures. Aquest és un fenomen molt destacable en aquesta titulació atès que en algunes assignatures la xifra s'ha doblat respecte de la dels quatre cursos anteriors. Aquest fenomen comporta una reducció important de la taxa de rendiment de la titulació.

10.1.10. Les relacions entre estudiants i professorat

El coordinador considera que no s'han produït gaires canvis en les relacions entre estudiants i professorat a partir de la introducció del pla pilot. Tanmateix, els estudiants sí que apunten que les metodologies introduïdes generen **més interacció** entre l'alumnat i el professorat. Les relacions internes a la classe són majoritàriament bones, tot i que depèn molt de les dinàmiques del grup i de cada un dels professors. En general, els estudiants se senten satisfets en relació a l'atenció rebuda tant a les assignatures com a la carrera, encara que hi ha professors que no animen a fer ús de les tutories, d'altres no n'informen i d'altres se salten els horaris. També es considera que en alguns casos el tracte és massa distant o de superioritat en el sentit que no és d'adult a adult.

Durant alguns anys s'han mantingut unes relacions institucionals tenses entre la facultat i els representats d'estudiants (l'assemblea), tot i que durant un temps semblava que la situació estava en vies de millora, la nova reivindicació dels estudiants en relació al Pla Bolonya, que ha comportat la ocupació de les aules de la facultat, ha tornat a tensionar les relacions.

10.1.11. Els aspectes a millorar

En general la demanda és intentar **coordinar** més al professorat per aconseguir reduir la càrrega de feina dels estudiants i que les **tasques** que se'ls demanen siguin **útils** pel seu aprenentatge.

10.1.12. Taula resum de Ciències Polítiques

Finalment, es presenta un quadre resum amb cada un dels aspectes abordats en aquest apartat en relació a la titulació de Ciències Polítiques:

La motivació d'entrada a la titulació	Bàsicament expressiva, la instrumental és molt baixa
El perfil dels estudiants	Perfil força heterogeni
	La majoria són estudiants a temps complet però l'assistència a classe és molt baixa
Dades quantitatives bàsiques	La majoria entra en primera opció
	Dediquen poques hores a l'estudi
La tradició de la titulació	Algunes assignatures estaven en línia pedagògica amb els ECTS, altres no. Alta participació a classe
	Poca coordinació entre el professorat
Els inicis de la implementació del pla pilot	A primer es van reformular algunes assignatures, s'han anat introduint canvis a segon i tercer curs
Les accions d'informació	Reunions, jornades de reflexió de la docència. Espai comú al Campus Virtual
Els canvis introduïts	Augment de l'avaluació continuada, pràctiques, seminaris i treballs en grup. Suport de les noves tecnologies com el Campus Virtual
	Reorganització dels horaris reduint les hores de teoria i desdoblant els grup en les hores de pràctica. Ajuda de professorat becari
	La metodologia activa s'ha traduït en reflexions teòriques lligades a la realitat i anàlisi d'aquesta, sigui a través de pràctiques, treballs en grup, seminaris o debats
Els problemes	Ratios altes a les assignatures de primer i segon
	Poca coordinació entre el professorat
	Assistència a classe baixa
La resposta dels actors	La majoria valoren els canvis, els estudiants sobretot l'avaluació continuada que els ajuda a aprendre i aprovar
	Augment de la càrrega de feina per professorat i estudiants. Sensació que el pla no ha estat prou ben aplicat
	Bona valoració de l'enfocament pràctic
	Augment dels no presentats
Les relacions entre professorat i estudiants	Ha millorat una mica la retroalimentació
Els aspectes a millorar	Intentar reduir la càrrega de feina als estudiants, reduint pràctiques i augmentant la coordinació entre professorat

10.2. MAGISTERI ESPECIALITAT EN EDUCACIÓ INFANTIL

La titulació de Magisteri en Educació Infantil fou pla pilot al curs 2005-06, dins la segona xarxa de titulacions que iniciaren la introducció de la UAB a l'EEES. Actualment s'obté la diplomatura de mestre en Educació Infantil i a partir del proper any s'iniciarà el nou grau de quatre cursos.

A partir del curs 2005-2006, la docència s'imparteix seguint la metodologia ECTS. La proposta docent⁶⁶ consisteix en “Proporcionar la formació necessària per a la preparació científica i didàctica dels futurs educadors orientada a desenvolupar l'activitat docent corresponent a aquesta àrea educativa concreta (de 0 a 6 anys).”

Les habilitats requerides consisteixen en un tipus d'estudiant motivat pel treball humanitari, capaç de cooperar en grup, dedicat als altres, responsable, capaç d'atendre i percebre, capaç de persuadir, intuïtiu per comprendre la gent, amb gust per la docència, creatiu i flexible, amb capacitat d'anàlisi i de síntesi i inquietud interdisciplinària.

Els titulats en Mestre estan preparats per dur a terme tasques com a responsables de grups d'alumnes de 0 a 3 anys i de 3 a 6. Altres àmbits de treball són, els serveis i programes d'atenció a la primera infància dirigits a donar suport a la família, com els programes maternoinfantils, els serveis d'oci i cultura, com les ludoteques i biblioteques infantils, l'elaboració de materials educatius, els serveis educatius de suport a l'escola i l'autoocupació en serveis educatius complementaris.

Per accedir a aquests estudis, la nota de tall actual per via PAAU és d'un 6.64 i per via CFGS de 9.23, amb una oferta de 150 places de nou ingrés. Per tant, els estudiants tenen un expedient acadèmic força bo.

Pel que fa al pla d'estudis actual, la durada és de 3 anys amb 180 ECTS, d'entre els quals, 152 són obligatoris, 9 optatius, i 19 de lliure configuració. Cal dir que el pla d'estudis és el mateix que es va publicar al BOE al gener de 1993.

⁶⁶ www.uab.es

Segons la tipologia de Becher i Trowler (2001) aquesta titulació se situa en les soft-applied.

Més concretament, a partir de les aportacions de l'avaluació realitzada per l'AQU (2004) i de l'entrevista a la coordinadora⁶⁷ de la titulació d'Educació Infantil, que aporta reflexions i consideracions respecte a la tradició de la titulació i als efectes de la introducció del pla pilot, es poden destacar els següents aspectes.

10.2.1. La motivació d'entrada dels estudiants

La gran majoria de gent que entra en aquesta titulació està molt motivada, volen ser mestres i els interessa molt el que s'explica a la titulació, per tant, el perfil més instrumental d'estudiants, aquí es redueix. Una altra dada important és que el 95% dels matriculats tria la titulació en primera preferència⁶⁸.

El perfil d'estudiants es caracteritza majoritàriament per noies amb una **alta motivació**, tant pel dia de demà, perquè saben a la professió que es volen dedicar, com pels estudis i la formació que la titulació els ofereix, perquè saben que els serà molt útil i que ho necessitaran quan siguin a l'aula.

El fet que hi hagi el pràcticum a primer curs i que les alumnes⁶⁹ estiguin en contacte amb els infants tant aviat, fa que aquelles que dubtaven sobre la seva vocació s'acabin de decidir durant els primers mesos del grau. En general, la gran majoria decideix continuar amb els estudis.

10.2.2. El perfil dels estudiants

L'existència d'aquest perfil d'estudiants tan motivats provoca que el funcionament de la titulació sigui més fàcil. En aquesta línia la coordinadora comenta:

“Els alumnes que tenim realment estan molt motivats, volen fer el que estan fent i per tant, partim d'una base molt bona, és a dir, els pots apretar molt perquè estan fent allò que els agrada, (...) la gent està realment molt motivada, això d'una banda et va molt bé perquè els pots exigir més enllà dels límits raonables, però això també obliga al professorat a estar a

⁶⁷ Es presenta l'entrevista respectant el màxim les paraules de l'entrevistat, per això en moltes ocasions s'usen cites textuais o les seves pròpies paraules.

⁶⁸ Dades oficials de l'OEGI (Oficina d'Estudis i Gestió de la Informació) pels cursos 2004-05 i 2005-06.

⁶⁹ Gairebé tots els estudiants d'aquesta titulació són dones i tots els estudiants universitaris en aquesta titulació són dones, es per això que s'ha optat per referir-se en femení als estudiants d'aquesta titulació.

l'alçada, perquè els estudiants també són més exigents, és a dir, amb algú no motivat és igual, tu vas allà treus aquells papers grocs, que jo he tingut professors que ho han fet, aquells papers grocs, llegeixes, tararà, tarararà, la gent es presenta a l'examen i tal. Aquí és diferent, aquí això ja no ho pots fer, no, perquè et matxaquen.”

La gran majoria dels estudiants **treballen**, normalment en feines relacionades amb l'educació. De mitjana dediquen unes 17,5 hores a la setmana a treballar, per sobre la mitjana del global de les titulacions pilot de la UAB. Gairebé el 50% dels que treballen ho fan més de 15 hores setmanals. La inserció laboral en l'àmbit professional dels estudis és alta, sobretot en els últims cursos. Moltes dels estudiants entren a la carrera precisament perquè ja treballen en l'àmbit dels infants.

Tot i que la majoria dels estudiants d'aquesta titulació treballen, **l'assistència** a classe és molt **alta**, s'acosta al 100%, en part perquè a la majoria d'assignatures la teoria està molt integrada en els exercicis i les pràctiques que desenvolupen els estudiants, i en part perquè l'avaluació de la majoria d'assignatures es basa en treballs en grup i això fa que el fet d'assistir a classe sigui una responsabilitat envers l'aprenentatge d'un mateix i el dels altres. L'assistència és doncs tan alta perquè ells la necessiten i perquè sinó la compleixen queden malament amb els companys del seu grup de treball.

És destacable que el 20% dels estudiants vingui de **Cicles Formatius** i que últimament hagi augmentat considerablement la quantitat d'estudiants que es matriculen en aquesta titulació després de finalitzar uns **altres estudis universitaris**, actualment el 25%. L'augment d'aquest nou perfil provoca la necessitat de replantejaments en les relacions entre estudiants i professors, atès que aquests nous estudiants requereixen més autonomia en el seu aprenentatge.

10.2.3. Dades quantitatives bàsiques de la titulació⁷⁰

- Són uns estudis caracteritzats per un retard molt baix en els estudis.
- La taxa d'èxit i de rendiment és molt elevada. Gairebé el 95% es treu la carrera curs per any. A més, Educació Infantil és la titulació de mestres que presenta una taxa més alta d'èxit.

⁷⁰ Extrems del qüestionari realitzat als estudiants i sustentades per les dades oficials de la web UAB extret de *Dades i xifres 2007-08*, AQU (2004), i de l'estudi específic realitzat a l'ETSE al 2006 (Elias i Masjuan, 2006).

- La preparació prèvia a la carrera és molt satisfactòria, més alta que el global⁷¹.

- La nota mitjana de l'expedient és un notable i gairebé no hi ha suspensos.

- Gairebé no hi ha estudiants que no es presentin als exàmens.

- La mitjana d'hores setmanals dedicades a l'estudi és elevada, de 38 hores, però se situa per sota de la mitjana del global, que és de 43 hores, també se situa per sota del global pel que fa al treball dirigit i per sobre en relació al treball autònom.

10.2.4. Tradició de la titulació

La tradició de la titulació estava clarament en la **línia dels ECTS** perquè ja portaven molt de temps fent experiències d'innovació, classes teòriques, seminaris per problemes, treball per competències, assignatures d'àrees diferents que treballaven juntes, projectes entre assignatures, treballs en petits grups, treball per tutories, etcètera.

Tradicionalment també existia un alt nivell de moviment de la informació, perquè des de feia molts cursos tenien per norma realitzar **reunions** de titulació amb tot el professorat que imparteix assignatures a la carrera. També es fan comissions de docència on hi ha representants d'estudiants.

La relació entre professorat i estudiants ja era molt pròxima abans de la introducció del Procés de Bolonya, precisament perquè el tipus de docència ja era molt proper als estudiants. A la titulació tenen **delegats** de classe i **tutors** de cursos i això permet un contacte molt ràpid i directe amb els coordinadors de titulació. Hi ha molta **familiaritat** perquè les classes són d'uns 50 estudiants, el contacte és proper i la informació flueix força ràpidament. A més a més, a la UAB hi ha les tutories del grup/classe amb un professor tutor per a tot el grup.

Un element important del pla d'estudis és el **pràcticum**. Les pràctiques professionals que es realitzen a les escoles, a primer curs són de dos setmanes en horari complert, a segon curs d'un mes en horari complert, i a tercer curs d'un mes en horari complert i un dia per setmana. El **pràcticum** és l'assignatura, o conjunt d'assignatures, més ben

⁷¹ Global de les 14 titulacions pilot analitzades.

valorada, sobre tot se'n valora la seva estructura, perquè permet a l'alumne un acostament progressiu a la realitat escolar per anar posant en pràctica els coneixements que adquirits a classe.

10.2.5. Els inicis de la introducció del pla pilot⁷²

El pla pilot van començar un curs després que les altres titulacions perquè és una diplomatura i en aquell moment només es pensava en les llicenciatures. Tampoc podien canviar el pla d'estudis ni fer títol propi perquè la titulació de mestre ha de ser vàlida per a tot l'Estat. Tanmateix, com que la tradició de la titulació era molt semblant a les propostes de metodologia docent que es proposaven amb l'entrada del pla pilot, es considerà que no s'havien d'introduir **gaires canvis**, de l'únic que es tractava era d'acabar de definir el que ja feien molts professors, experimentar o fer entrar en l'experimentació a gent que s'hi resistia.

La redacció sobre paper del que ja es feia i els relatius canvis que es van dur a terme es van fer per cursos, van optar per començar totes les **assignatures de primer troncal i obligatòries**, i van deixar les optatives a la decisió del professorat que s'hi volgués sumar. A més, moltes assignatures optatives ja treballaven d'aquesta manera, per tant, el primer any d'entrada del Pla de Bolonya pràcticament va ser en totes les assignatures de primer curs. L'any següent van fer el mateix amb el segon i aquest últim any amb el tercer curs.

10.2.6. Les accions d'informació

A les reunions de titulació, des del curs 2004-05, es van anar presentant els projectes d'innovació, per tant, tot es debatia entre tots, anaven introduint la terminologia de les competències i anaven buscant certa **coherència** entre les assignatures. També es van realitzar documents que es van fer arribar al professorat i es van fer gran quantitat de reunions específiques sobre el tema del pla pilot.

Fins i tot, per omplir els **papers administratius**, l'ajuda al professorat des de coordinació ha estat intensa i constant, tal i com explica la coordinadora:

⁷² La coordinadora no va explicitar de forma clara com va començar la introducció del pla pilot, per això s'ha optat per recollir els resultats de la recerca *El professorat davant dels canvis* (Masjuan et al, 2005), que tenia en compte aquesta titulació en el seu anàlisi.

“Llavors allò que et fa la gent, que ve i t’explica -mira, jo faig això, com es posa en els papers?-, llavors també els ho acabes posant en els papers de la manera que toca, amb el llenguatge adient. A veure, la nostra intenció era que la gent es dedicués a treballar i no a omplir papers, per tant, omplir papers els he omplert jo, (...) perquè penso que el professorat està per unes altres coses que no per omplir papers i fitxes.”

10.2.7. Els canvis introduïts

Gairebé no s’han dut a terme canvis perquè tota la nova metodologia que demana la implementació de Bolonya a la UAB ja es duia a terme. Amb el pla d’estudis actual, el de 1993, l’únic que es va fer pràcticament va ser traduir els antics crèdits a crèdits ECTS. Simplement es tractava de reconduir alguns aspectes i d’explicar al professorat que ja ho estava fent bé, i que només havia de modificar alguna cosa.

“De fet en tots aquests tres anys els resultats que ara tenim ens mostren que el pla pilot, l’únic que ha fet és reformular, o sigui ni estem pitjor ni estem millor, estem igual, el que hem aconseguit és que la majoria de professorat sí que entengui que és necessari treballar d’aquesta manera i que no podem anar treballant cadascú per la nostra àrea sinó que necessàriament ens hem de coordinar”.

Una novetat a destacar de la titulació amb l’entrada del pla pilot, ha estat la franja d’espai dirigit. Aquest espai dirigit ha fet que es reduïssin les hores de teoria, d’una hora i mitja a una hora, i s’han introduït també espais horaris lliures a mig torn, tant de matí com de tarda, perquè els estudiants puguin realitzar la gran quantitat de treballs en grup que tenen i perquè els professors usin algunes d’aquestes hores per fer activitats que no es poden fer amb una hora de classe (exposicions, vídeos...). El fet de reduir classes presencials de teoria a l’aula comporta que s’incentivi un treball més autònom per part de l’estudiant.

En relació als **treballs en grup** gairebé totes les assignatures demanen treballs i gairebé tots els treballs són en grup. Això afegit a que la teoria està integrada en els treballs causa efectes positius en l’assistència a classe. Les franges de treball dirigit també estan pensades perquè els estudiants tinguin temps per quedar i els treballs sigui realment cooperatius i no de juxtaposició.

A Educació Infantil, la traducció dels ECTS en relació a la **metodologia activa**, està íntimament relacionada amb l’aplicabilitat pràctica dels aspectes teòrics, intervencions,

treballs (majoritàriament en grup) i pràctiques que ajudin a entendre quina és la millor manera de tractar i educar els infants.

10.2.8. Els problemes

Una queixa reiterada des de fa molt anys, fa referència al fet que en ocasions els professors imparteixen teoria que els alumnes no veuen quina aplicabilitat pot tenir en el seu futur com a mestres i que per tant, no li acaben de trobar sentit. Aquesta és una queixa que té a veure amb el pla d'estudis del 93, que contempla que als primers cursos es facin assignatures propedèutiques i teòriques i que fins a tercer no es vegin les assignatures didàctiques dels conceptes que s'ensenyen a primer curs.

Un dels problemes importants de la titulació és l'actual pla d'estudis perquè la seva estructura té repercussions en molts aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge. L'informe de l'AQU (2000) ja assenyalava la manca de coordinació entre professorat i la inadequada seqüenciació de les assignatures, l'**excessiva fragmentació** de les matèries amb una gran concentració de continguts i poc temps per assimilar-los. El pla d'estudis del 93 provoca que els estudiants tinguin 9 assignatures en tres mesos i això els comporta una càrrega molt alta de feina.

Un altre dels problemes està relacionat amb la **combinació dels estudis amb la feina remunerada**, tot i que la titulació ja té una tradició en la introducció de la via lenta per als estudiants que necessitin treballar i no puguin treure's la carrera en tres anys, hi ha alguns problemes en relació a la ràpida entrada al mercat laboral. Els estudiants d'aquesta titulació molt sovint troben feines relacionades amb els estudis, normalment a escoles que tenen un horari laboral fins a les cinc de la tarda, cosa que els dificulta seguir el ritme normal de les classes. De totes maneres, des de la coordinació s'escolten les dificultats dels estudiants i es fa tot el possible perquè els horaris no els siguin un impediment.

Un problema específic fa referència a les queixes sobre la introducció de la **franja d'espai dirigit**. El desacord era compartit per l'altra titulació pilot, Educació Primària, on les queixes reiterades dels estudiants van aconseguir que la franja passés d'estar a mig torn a estar al final de cada torn. Aquesta diferència amb la titulació germana

comporta encara moltes queixes a Educació Infantil, on les seves estudiants també demanen que es passin les franges al final de cada torn.

Durant aquest curs, cal destacar que s'ha detectat una certa competitivitat entre els diversos grups petits que conformen el grup classe. Tradicionalment la titulació s'ha caracteritzat per una molt bona relació entre companys, però sembla que últimament aquesta tendència està canviant.

10.2.9. La resposta dels actors

Un estudi (Elias, 2005), realitzat quan es començaven a introduir alguns canvis a assignatures d'aquesta titulació, mostrava els beneficis de la introducció dels ECTS. Segons els resultats, els estudiants veien beneficiosa l'avaluació continuada i que es demani més esforç en el seu propi treball. Es mostrava com en una assignatura on s'aplicava la metodologia Bolonya la majoria dels estudiants desenvolupaven un aprenentatge profund i estaven més satisfets de la seva manera d'aprendre. Això no obstant, és una metodologia que també comporta perjudicis, com per exemple l'augment de càrrega de feina. Quan tot just es començaren a visualitzar els canvis relacionats amb el pla pilot, els estudiants ja tenien clar que si totes les assignatures eren del tipus d'avaluació continuada, els costaria molt més seguir el ritme de les assignatures i continuar treballant. També es van començar a apuntar dificultats d'adaptació per part dels estudiants que no tenien un **bagatge** previ en aquesta manera de fer més constant i que implica molta autodisciplina per part de l'estudiant.

Els treballs de curs són ben valorats perquè permeten la participació i la reflexió personal dels alumnes, per bé que es consideren aspectes negatius el gran nombre de treballs que s'encomanen, la repetició de continguts que es produeix i la seva escassa repercussió que tenen a la nota final de l'assignatura. Es proposa, doncs, augmentar la **coordinació** entre els professors i establir treballs interdisciplinaris que permetin reduir-ne el nombre i eliminar els encavalcaments.

Els resultats de les dades relacionades amb els aspectes de la introducció del pla pilot provinents de l'enquesta realitzada als estudiants es poden resumir amb les següents afirmacions:

Respecte a la docència i avaluació, la docència està més centrada en els estudiants (**ensenyament facilitador**) i l'avaluació és bàsicament continuada. En relació a la docència, l'ús més estès és la classe magistral amb el suport del power point tot i que els estudiants consideren que seria millor pel seu aprenentatge l'aplicació de la teoria, presentacions per part seva, i l'ús de vídeos. En relació a l'avaluació, consideren que bàsicament s'utilitzen els projectes i els exàmens amb preguntes curtes, i afegixen que ells preferirien un augment de la resolució de problemes i proves orals. A més hi ha una alta utilització de tutories, presencials i electròniques.

En relació a la implementació del pla pilot les queixes es concentren en el volum de treball amb poc temps i el sistema d'avaluació. Destaquen com a aspectes positius l'**enfocament pràctic**, i com a aspectes negatius, el sistema d'avaluació i l'**organització horària**.

Com que la introducció dels ECTS no ha suposat gaires canvis, ni l'alumnat s'ha queixat tot i que la feina que han tingut ha estat enorme, ni el professorat ha respost gaire bé, exceptuant casos molt aïllats. La mateixa coordinadora reconeix:

“Jo sé que som una titulació privilegiada, ho sé, per la resposta dels alumnes, per la resposta dels professors, com les enquestes que surten que dius, aviam, i que jo crec que és veritat, enquestes de la dedicació a l'estudi que surten molt per sobre de la dedicació que toca i et surt a tot arreu, però en canvi no es queixen i diuen que ja els agrada i sobretot han sortit coses allò que les competències, el conceptes de competència de treballar en equip, de comunicació, tot aquest tipus, de les transversals i tal, els nostres alumnes tenen plena consciència que n'han après, per tant, alguna cosa hem fet bé.”

La queixa principal dels estudiants és l'**excés de càrrega de feina**, d'altra banda previsible i comprensible si tenen 9 assignatures per semestre que funcionen per avaluació continuada.

10.2.10. Les relacions entre professorat i estudiants

Normalment les relacions entre estudiants també acostumen a ser molt bones i al ser tan sols 50 estudiants per aula hi ha una relació grup-classe molt positiva. Aquest any ha coincidit un grup menys ben avingut que en altres anys i amb un alt nivell de competitivitat entre elles.

10.2.11. Els aspectes a millorar

Els estudiants tenen clar que per reduir la seva càrrega de feina han d'intentar establir mecanismes perquè no se'ls acumuli tota la feina al mateix temps. Alhora la titulació demana al professorat que ha dissenyat assignatures amb un major desajust entre els crèdits dels que consta i la feina que requereixen, que disminueixin del volum de feina demanat als estudiants.

La titulació va contemplar els nous graus que s'introduiran el proper curs, com una oportunitat per canviar el pla d'estudis i llimar aquestes constriccions que comporten problemes tant a professorat com a estudiants, però al final ha resultat que el marge de maniobra per decidir els plans d'estudi és molt reduït i que no s'han pogut canviar tots els elements que es pretenia. De totes maneres s'intentarà reduir la **semestralització** buscant la màxima coordinació entre assignatures a través d'un concepte de transversalitat de determinades habilitats, coneixements i aptituds.

Els coordinadors esperen que amb els nous graus es puguin solucionar els problemes endèmics que ha comportat el pla d'estudis aplicat fins l'actualitat. Volen reduir la fragmentació de les assignatures, augmentar la coordinació i la interdisciplinarietat. També pretenen reduir la distància temporal entre les assignatures teòriques i les didàctiques de cada una de les disciplines.

L'augment d'estudiants que provenen d'altres titulacions demana que el professorat sigui conscient d'aquest fet i dugui a terme accions per tenir en compte aquest nou perfil.

10.2.12. Taula resum de Magisteri en Educació Infantil

Finalment, es presenta un quadre resum amb cada un dels aspectes abordats en aquest apartat en relació a la titulació d'Educació Infantil:

La motivació d'entrada a la titulació	Bàsicament expressiva, amb una alta vocació
El perfil dels estudiants	Augment dels estudiants que treballen i últimament dels que provenen d'altres titulacions
	Estudiants molt motivades pels estudis, també molt exigents
Dades quantitatives bàsiques	La majoria entra en primera opció, nota de tall molt alta i poc retard
	Més del 85% compaginen estudis i feina
La tradició de la titulació	Clarament en línia pedagògica amb els ECTS, moltes reunions, ensenyament bàsicament facilitador
Els inicis de la implementació del pla pilot	El primer any totes les troncal i obligatòries del primer curs, el segon any el segon i enguany tercer. Les optatives s'hi ha anat afegint
Les accions d'informació	Moltes reunions amb professorat i estudiants, molt moviment de la informació
Els canvis introduïts	En la majoria de casos fou simplement posar en paper el que ja es feia, la coordinació també va ajudar en aquesta tasca
	Reorganització dels horaris reduint les hores de teoria i introduint franges d'espai dirigit per incentivar el treball autònom i cooperatiu dels estudiants
	La traducció de la metodologia activa està íntimament relacionada amb l'aplicabilitat pràctica dels aspectes teòrics, intervencions, treballs (majoritàriament en grup) i pràctiques que ajudin a entendre quina és la millor manera de tractar i educar els infants
Els problemes	Fragmentació excessiva d'assignatures, amb l'antic pla tenen 9 assignatures per semestre, que provoca una sensació e càrrega de feina molt alta
	Dificultats pels estudiants que treballen en una escola i els costa assistir a classe
	Distribució horària partida per la franja que obliga a molts estudiants a haver d'estar moltes hores a la universitat
La resposta dels actors	La majoria valoren els canvis, els estudiants sobretot l'avaluació continuada que els ajuda a aprendre i aprovar
	Augment de la càrrega de feina per professorat i estudiants
	Bona valoració de l'enfocament pràctic
Les relacions entre professorat i estudiants	Continuen sent molt bones, entre estudiants augment de la competitivitat entre grups petits de treball
Els aspectes a millorar	Amb els nous graus evitar la fragmentació
	Intentar reduir la càrrega de feina als estudiants
	Tenir en compte un nou perfil d'estudiant que prové d'altres carreres

10.3 ENGINYERIA INFORMÀTICA

La titulació d'Enginyeria Informàtica fou pla pilot al curs 2004-05, dins la primera xarxa de titulacions que iniciaven la introducció de la UAB a l'EEES. Aquest procés culmina en el Títol de certificat de Grau en Tecnologies obtingut el Juliol de 2008. Actualment quan els estudiants assoleixen els tres primers cursos obtenen el Títol de Graduat en Tecnologies, (180 crèdits ECTS, 60 en cada un dels cursos) que és un títol propi de la UAB, reconegut per la Generalitat de Catalunya. Un cop superat el quart i el cinquè curs obtenen també el Títol Oficial d'Enginyer en Informàtica (als tres primers cursos del graduat s'hi afegixen 148 crèdits ECTS més, 78 crèdits troncal i obligatoris, 48 optatius, i 22 de lliure configuració).

Com es pot veure a la pàgina web⁷³ de la UAB l'objectiu dels estudis és “Proporcionar la formació necessària en tècniques i mètodes d'anàlisi i en estructures de dades i sistemes operatius, per a poder adequar els processos informàtics a la resolució de problemes concrets i a la formació en el camp del maquinari (hardware) i del programari (software).”

Els ensenyaments són avaluats a través de l'avaluació continuada de l'assoliment de competències. Es fan exàmens i treballs pràctics. Pel què fa a les pràctiques professionals, s'incentiva que el treball de fi de carrera es faci en empreses.

Per tal d'accedir als estudis, la nota de tall tant per les PAAU com pels Cicles Formatius de Grau Superior és d'un 5. Les places de nou ingrés són 140. La nota d'entrada a la titulació és baixa i encara més comparativament amb la UPC (l'altre universitat de l'àrea metropolitana que imparteix els mateixos estudis). Per tant, la UAB recull estudiants amb un expedient acadèmic força baix.

Les habilitats requerides que es demanen són una sòlida base de matemàtiques, hàbits de treball amb sentit de l'organització i del mètode, capacitat d'anàlisi, de síntesi i de raonament, responsabilitat, capacitat d'innovació, imaginació, curiositat i creativitat, atenció al detall, i visió espacial.

⁷³ www.uab.es

Les sortides professionals que es presenten són: direcció de projectes i instal·lacions informàtiques, anàlisi i programació d'aplicacions informàtiques, administració de xarxes i recursos informàtics, consultoria i auditories informàtiques, ensenyament, investigació i transferència de tecnologia.

Segons la tipologia de Becher i Trowler (2001) aquesta titulació està dins de les *hard-applied*.

A partir de les aportacions extretes de l'avaluació realitzada per l'AQU (2004) i l'entrevista a la coordinadora⁷⁴ de la titulació d'Enginyeria Informàtica, que aporta reflexions i consideracions respecte a la tradició de la titulació i als efectes de la introducció del pla pilot, es poden destacar els següents aspectes.

10.3.1. La motivació d'entrada dels estudiants

Tot i que la majoria dels estudiants entren a la titulació en primera opció (el 94%⁷⁵), la motivació d'entrada a la carrera és bàsicament **instrumental** perquè els estudiants pensen en els aspectes econòmics. És una titulació reconeguda socialment, amb **cert prestigi**, i el perfil d'estudiants, en gran part, té a veure amb aquest aspecte. En paraules de la coordinadora.

“Els estudien informàtica perquè saben que guanyaran uns diners, purament econòmica [la motivació influeix] perquè en el fons ni volen aprendre el màxim per ser bons professionals, ni volen aprofitar els seus estudis des d'un punt de vista més humà.” “Els volen el títol, ells volen aprovar directament, volen això, la nota ràpida, que aquella nota els ..., o sigui que per aconseguir aquella nota hagin d'haver après més coses i pel pur gust d'aprendre i el pur gust de formar-se i el pur gust de completar la seva..., poc els importa.”

La inserció laboral dels estudiants en l'àmbit professional dels estudis és alta, sobretot en els últims cursos. Ja entre segon i tercer curs el 30% dels estudiants tenen un treball relacionat amb la carrera.

Un aspecte en relació a l'entrada a la titulació que ja s'apuntava a l'informe de l'AQU (2004) i que apareixia com un punt feble a l'informe sobre el perfil dels estudiants a

⁷⁴ Es presenta l'entrevista respectant al màxim les paraules de l'entrevistat, per això en moltes ocasions s'usen cites textuales o les seves pròpies paraules.

⁷⁵ Dades oficials de l'OEGI (Oficina d'Estudis i Gestió de la Informació) pels cursos 2004-05 i 2005-06.

l'ETSE (Elias i Masjuan, 2006) és l'alta sensació de **trencament d'expectatives** dels estudiants que entren a la carrera amb una idea força diferent del que realment es troben, més d'una quarta part mencionen que no se'ls han complert les expectatives inicials. Tot i que la titulació du a terme accions als centres de secundària per divulgar les característiques dels estudis i informar-ne als futurs estudiants (AQU, 2004) sembla que encara queda un camí a recórrer en aquest sentit.

Molts entren a la carrera perquè veuen que és una carrera que els donarà feina el dia de demà, però un cop comencen a cursar les primeres assignatures se n'adonen que realment no s'ensenyen aspectes a nivell d'usuari, el que realment han d'aprendre aquí no té tant a veure amb el que molts d'ells pensaven. Aquest fet provoca un xoc amb la realitat que comporta el fet d'estudiar enginyeria.

10.3.2. El perfil dels estudiants

És precisament per l'existència d'aquest perfil poc motivat pels estudis en sí, amb una motivació expressiva força baixa doncs, que els estudiants pensen més aviat en el **futur laboral** i per tant, en la necessitat de treure's el títol, fet que provoca que molts estudiants no estiguin gaire motivats per aprendre la matèria de les assignatures. Aquest perfil d'estudiants encara xoca més amb la metodologia que s'ha introduït a partir del pla pilot perquè a alguns estudiants els costa entendre que han de dedicar moltes hores a les assignatures i que l'aprenentatge comporta un esforç i un treball constant.

*“Els que abans entraven, no estudiaven res, els típics que s'ho miraven dos dies abans i anaven el dia de l'examen a provar sort a veure si casualment els preguntaven el que s'havien mirat, aquests continuen ara tenint la mateixa actitud, és a dir, allò que dèiem, *echar margaritas a los leones*”*

Segons la coordinadora, aquesta dificultat d'entendre i avenir-se al **treball constant** ja prové de les etapes prèvies a la universitat, considera que és un problema de mentalitat.

“Llavors arriben aquí i els exigim que siguin constants, que tinguin responsabilitat, que es preocupin per buscar les bibliografies per ells sols, que participin, que no sé que, i jo crec que és un gran xoc al que no estan acostumats.”

“Segurament són persones potser més complertes en altres aspectes, però amb el tema de la responsabilitat i de la participació i sobretot de l'esperit de superació, de dir això fes-ho per pur gust de saber que t'has esforçat al màxim i que la nota que t'estan donant és conseqüent del que tu t'has esforçat, no, ara és -jo faig el mínim-.”

A més, actualment l'augment d'estudiants que estudien i treballen està provocant un canvi en el perfil de l'estudiant que entra a la titulació. Els estudiants de mitjana dediquen unes 14 hores a la setmana a treballar, semblant a la mitjana del global de les titulacions pilot de la UAB, i és elevat el percentatge d'estudiants que treballen a temps complert. La coordinadora considera que aquest perfil es basa fonamentalment en estudiants que treballen i prioritzen mantenir una feina a dedicar molt temps als seus estudis, a més, és un tipus de feina que normalment no està relacionada amb els estudis i que l'únic que els aporta són diners. Aquest fet, provoca encara més dificultats de fer participar els estudiants a la metodologia docent lligada als ECTS.

Aquest perfil d'estudiants que no entren en la dinàmica del treball constant al llarg del curs són un volum important a primer, i es van reduint en els cursos següents, principalment perquè alguns abandonen i perquè al llarg del primer curs els professors han d'anar alligant sobre les maneres de treballar.

“Quan ja veuen que esto és lo que hay, que una carrera com una enginyeria no es treu a base d'estudiar dos dies abans, que a més a més les assignatures cada vegada exigeixen més (...) una certa presencialitat”

Tanmateix també hi ha un altre perfil d'estudiants, els que s'interessen pels estudis, per la matèria de les assignatures, que volen aprendre i treballen constantment durant el curs. Per aquests estudiants, la introducció de les metodologies actives a partir del pla pilot, els ha ajudat a seguir les assignatures, treure millors notes i aprendre més.

“Els que ja eren bons abans, ara diria que s'hi troben molt a gust i tu, a més a més, en el fons acabes disfrutant juntament amb ells.”

És important també destacar que el 33% dels estudiants prové d'altres carreres, encara que la majoria dels casos no han finalitzat els estudis previs.

10.3.3. Dades quantitatives bàsiques de la titulació

Les dades que a continuació es presenten provenen de l'enquesta complimentada pels estudiants⁷⁶, tot i que s'han comparat i sustentat amb els resultats d'altres estudis⁷⁷

- Són uns estudis caracteritzats per un retard força elevat en els estudis.

⁷⁶ Es poden trobar totes les anàlisis i gràfiques del global de les 14 titulacions i de cada una d'elles en l'informe complet a la web del grup de recerca (www.uab.es/gret).

⁷⁷ Dades oficials de la web de la UAB, dades i xifres 2007-08, AQU (2004) i de l'estudi específic realitzat a l'ETSE al 2006 (Elias i Masjuan, 2006).

- La taxa d'èxit i de rendiment és força reduït sobretot a primer curs, on ni el 50% els estudiants aconsegueix aprovar totes les assignatures a les que es matricula. Només el 10% dels estudiants aconsegueixen treure's els estudis curs per any.
- La sensació de preparació prèvia a la carrera és més baixa que el global⁷⁸.
- La nota mitjana de l'expedient és un aprovat.
- Es duplica respecte al global la quantitat de no presentats en els exàmens.
- La mitjana d'hores setmanals dedicades a l'estudi és elevada, de 45.5, per sobre de la mitjana del global, se situa per sota en teoria i per sobre en pràctiques, treball en grup i treball autònom.
- L'assistència a classes de teoria es troba per sota de la mitjana del global, la de les classes pràctiques és igual a la mitjana. La raó principal de la no assistència és les dificultats per anar a classe.

10.3.4. La tradició de la titulació⁷⁹

Abans de la introducció del pla pilot, la metodologia docent es basava en la **classe magistral**, combinada amb **pràctiques al laboratori** i a **l'aula d'informàtica**, desenvolupant alguns treballs pràctics, resolució d'exercicis, etcètera (AQU, 2004).

La tradició de la titulació en relació a la valoració per part dels estudiants sobre l'adequació de les formes d'examen a la naturalesa el programa i la metodologia docent no era gaire positiva, era un dels aspectes que els estudiants consideraven que s'havia de **millorar**, per tant, el punt de partida per introduir els canvis comportava molts reptes i moltes barreres a sobrepassar.

Abans de la introducció del pla pilot, la titulació a la UAB no disposava d'un pla estratègic explícit propi (tot i que sí que existia implícitament). Van col·laborar, amb un paper molt important per part del director de l'Escola, en l'elaboració del Llibre Blanc de les titulacions d'Enginyeria Informàtica a escala estatal adaptades a l'EEES, que va servir de base per introduir els canvis a la titulació.

⁷⁸ Global de les 14 titulacions pilot analitzades.

⁷⁹ La coordinadora no va explicitar de forma clara com va començar la introducció del pla pilot, per això s'ha optat per recollir els resultats de la recerca *El professorat davant dels canvis* (Masjuan et al, 2005) que tenia en compte aquesta titulació en el seu anàlisi.

Les característiques específiques de la titulació comporten elements negatius i positius per dur a terme el canvi. En la vessant positiva es pot comprovar que hi ha un elevat nombre de **professorat jove** molt predisposat a les noves metodologies docents i que té poques dificultats per adaptar-se. En la vessant negativa es troba que és una titulació força massificada, amb aules massa grans i rígides (tot i que s'ha construït en els últims anys una nova aula adaptada a les característiques de les noves metodologies). Les **ratios** estudiant professor són molt **altes**, aquest és el màxim impediment per dur a terme el canvi en profunditat.

Un aspecte lligat a l'alta massificació i a la quantitat d'estudiants que abandonen està relacionat amb la semestralització. La **semestralització** real a la titulació d'Enginyeria Informàtica no existeix, de manera que els estudiants s'han de matricular al principi de l'any de totes les assignatures, i això fa que les assignatures que suspenen durant el primer semestre les arrossequin durant el segon. Una veritable semestralització passaria per una matriculació semestral. La semestralització a Enginyeria comporta que hi hagi una bossa molt grossa d'estudiants que repeteixen.

Un altre element a considerar és que la titulació d'Enginyeria Informàtica en aquesta universitat es caracteritza per una lenta introducció de l'**orientació professionalitzadora** en el pla d'estudis (des dels 90's). Aquesta visió més científica i menys professionalitzadora dels estudis és compartida per la majoria dels professors, i dins d'aquesta visió els estudiants no realitzen pràctiques professionals a empreses (Troiano i Elias, 2006).

L'informe de l'AQU (2004) mostrava que hi havia molt **poca tradició a la titulació de preocupació per la docència**, una baixa coordinació entre professorat, unes polítiques d'innovació relatives, i unes polítiques d'incentius en la funció docent no gens favorables.

Pel que fa a les **relacions** entre estudiants i professors i entre els mateixos estudiants, cal esmentar que la titulació està duent a terme des de fa uns quants cursos un programa de tutories pels estudiants de primer curs, i un programa d'assessorament pels estudiants

dels primers cursos amb estudiants que tenen més experiència a la titulació. Tot i això, les avaluacions de l'AQU en aquest aspecte eren francament negatives.

10.3.5. Els inicis de la introducció del pla pilot

La decisió de la introducció del pla pilot en aquesta titulació es va produir perquè la **direcció** de l'escola fou molt **entusiasta** amb el canvi metodològic i la convergència europea i es va establir una intensa col·laboració amb el rectorat. Gràcies a això, la definició dels ECTS s'ha fet seguint les demandes del rectorat.

Tot i que van tenir un grup de professorat que veia amb molt d'**escepticisme** el canvi, no es va crear cap mecanisme perquè la gent reticent s'organitzés, i es continua creient que les accions han de venir pel convenciment. Es va treballar molt intensament amb l'IDES fent tallers i cursos dirigits als dinamitzadors de les proves pilot.

En relació a la concreció del pla es van redefinir les assignatures del pla d'estudis a través dels paràmetres europeus (de crèdits ECTS). És a dir, comprovant quan temps dedica l'estudiant a cada assignatura, tot i que no va ser una traducció fàcil perquè no és fàcil saber concretament quant temps es dedica a l'estudi fora de classe, i tampoc com calcular-ho. Com que tenen un problema de recursos limitats, bàsicament de professorat, amb el pla pilot van **rebaixar les hores de classe** i de **pràctiques** en resolució de problemes i es van reorganitzar de tal manera que hi haguessin classes magistrals de 150 persones, i per a les de resolució de problemes van doblar els grups a 40 alumnes. Es va introduir aquesta nova filosofia de manera generalitzada en aquelles assignatures que el professorat estava disposat a avenir-s'hi.

Com que les accions depenien de si el professorat volia introduir **voluntàriament** les innovacions, el canvi no va ser compartit en tots els cursos ni en totes les assignatures. Es va produir un intens debat sobre la reducció del percentatge de nota de l'examen final a la nota global de l'assignatura, així que la majoria d'assignatures continuen mantenint l'examen final amb un alt percentatge de la nota final (UAP, 2007).

Al principi hi havia molta gent il·lusionada amb el pla pilot del DURSI, però, conforme es va anar posant en marxa aparegueren més reticències perquè no s'entenia perquè es començaven a fer les coses abans de què les lleis estatals estiguessin aprovades. En aquells moments es creia, i encara perdura la creença de quela reforma suposa un esforç

extra, i alguns professors senten incertesa sobre les pròpies capacitats per dur-la a terme i també sobre les dels estudiants per seguir els nous mètodes.

10.3.6. Les accions d'informació

Des dels inicis de la introducció del pla pilot s'ha procurat augmentar la **coordinació** del professorat i traspasar la informació al màxim nombre de professorat possible, sobretot des de fa dos anys es duen a terme reunions entre el professorat dels diversos cursos perquè vegin els procediments que segueixen altres professors i sobretot perquè hi hagi més coordinació entre ells i puguin equilibrar les càrregues de feina que demanen als estudiants.

Es va procurar que la informació fos **transparent** i que arribés a la màxim quantitat de professors possible, així, es va crear una *wikipèdia* on es penjen totes les actes de les reunions de treball i on tot el professorat hi té accés. De totes maneres, a pesar de les reunions obertes amb la participació de tot el professorat vinculat a la titulació, a les reunions de la comissió no hi participava més gent que la que ha estat compromesa des del principi. Per això, molts comparteixen la sensació que la circulació de la informació no va ser ni molt eficient ni molt ràpida. La sensació generalitzada és que no hi ha hagut prou informació i la prova és que el rector va haver d'anar a explicar personalment en què consistia el canvi.

Es van realitzar moltes reunions i comissions obertes, inicialment molts professors s'apuntaren al canvi i van ser els primers a responsabilitzar-se de la implementació. Alguns problemes van aparèixer en el moment de convèncer a professors en concret de queés la seva assignatura la que ha de canviar, aleshores va semblar que ja no hi havia tan bona disposició.

L'esforç que han hagut de fer per introduir tots els elements que el pla pilot requeria ha estat important i això ha comportat que hagin augmentat substancialment els canals d'informació per arribar a tot el professorat i a tot tipus d'estudiants. La coordinadora reconeix que tot aquest procés ha comportat un augment de la **preocupació de l'activitat docent** per part del professorat.

“Jo considero que mai no ens havíem preocupat tant de la docència i de l'avaluació com des de queestem fent, (...) ens acostumem a parlar amb professors que a vegades ni sabíem què feien això, com avaluen, com fan els exàmens, quines formes tenen per potenciar que vagin

a classe o que no hi vagin, o que entreguin els exàmens, o no sé, mil maneres, sempre aprens algo d'aquestes reunions.”

10.3.7. Els canvis introduïts

La implementació del crèdit europeu suposa la introducció de canvis metodològics on l'estudiant passa a ser el centre de l'aprenentatge. Per aconseguir-ho es realitzen classes més **participatives** i l'**avaluació és continuada**.

Durant el curs 2004 ja s'havien dut a terme algunes innovacions i l'estudi de l'AQU ja apuntava que aquests canvis estaven excessivament lligats a l'ús de les noves tecnologies, a més la valoració dels estudiants respecte a aquestes innovacions era favorable però molt millorable, i ja apareixien queixes d'estudiants que no podien compaginar amb facilitat estudis i feina.

La coordinadora ressalta que un dels canvis positius que s'ha produït a partir de la introducció del Pla de Bolonya és l'augment de **llibertat** del professorat a l'hora de decidir com vol fer la docència. Cal destacar que abans de la introducció d'aquests canvis, els professors se sentien lligats al sistema de classes de teoria, problemes i pràctiques, ja que es repartien les hores per igual en els tres tipus de classe i això provocava cert decalatge entre les tres metodologies. Per exemple, a principi de curs que és més necessària la teoria i ho són menys els problemes i les pràctiques, es feien problemes i pràctiques sense haver impartit la teoria corresponent. En paraules de la coordinadora:

“En aquest sentit als professors se'ls ha donat molt marge d'alternatives d'estructurar la càrrega docent que reben per assignatura i aquella càrrega docent col·locar-la d'una manera més idònia, més adequada per aconseguir el que ells consideren que diguéssim importants, partint dels objectius d'aquella matèria.”

D'aquesta manera el professorat té més llibertat per disposar dels crèdits segons cregui més convenient, i això té conseqüències en el procés d'ensenyament/aprenentatge atès que se segueix d'una manera més directa l'evolució dels alumnes, es té més capacitat de detectar si s'han perdut en un determinat tema, i en ocasions es pot observar de prop que realment no estan avançant a la velocitat esperada.

“Per molt que tu t'hagis planificat algo, a vegades tens més capacitat de quecom que coneixes per on van, doncs ara ens dedicarem a acabar la teoria i a acabar de fer aquest tema perquè tu saps que si aquell tema no s'entén no pots, i abans, què passava, que tu

tenies el teu horari, la teva planificació de classes i pim pam, pim, pam i no hi havia retroalimentació. En canvi, jo ara trobo que la retroalimentació és bona, i els alumnes també la veuen així.”

Els esforços més importants s’han de dur a terme a primer curs perquè hi ha molts estudiants i a molts d’ells els costa entendre la dinàmica d’aprenentatge que implica treball i responsabilitat per part dels estudiants. D’aquesta manera a primer curs costa una mica més introduir els canvis i a tercer i quart és quan funciona millor. Les paraules de la coordinadora exemplifiquen bé la situació:

“Hi ha un curs, de socialització que dèiem. És un curs on s’han d’enterar bé de com funcionen les coses, de què s’espera d’ells, que el treball continu és lo més important, que han d’aprendre a treballar en grup, i tota una sèrie de coses, però que al final, no sé com dir, no deixa de ser només aquesta la utilitat. I en canvi, a segon reculls els fruits. Llavors perds menys temps en insistir en la mecànica i la forma d’estructurar i llavors comences a veure que realment el [estudiant] que hi entra des del principi funciona molt bé.”

Els canvis pedagògics concrets duts a terme a la titulació són la reducció de les classes magistrals i més treball autònom per part dels estudiants. Per exemple, hi ha alguna assignatura que funciona amb una *wikipèdia*, amb treballs per projectes i assignatures semipresencials.

Un altre dels aspectes que s’ha incentivat reiteradament a partir de l’entrada del pla pilot ha estat la realització de **treballs en grup**. Amb l’objectiu de desenvolupar la competència transversal, de treballar en grup de manera cooperativa i aconseguir trencar amb el perfil tradicional dels informàtics, sempre considerats molt autònoms i força desvinculats dels altres professionals de l’empresa, gairebé totes les assignatures demanen treballs i pràctiques en grup.

“El problema de la disciplina és que de vegades es fomenta a gent molt autista, basant-se només amb la relació que s’estableix entre la màquina i ell, i quan entra al mercat laboral li costa treballar en grups interdisciplinaris, veure què els pot aportar el company del costat.”

Els companys treballen cooperativament perquè la majoria de treballs en grup consisteixen en realitzar una pràctica, i és força fàcil detectar si tots els membres del grup la comprenen. Si fos el cas que un estudiant no hagués fet la pràctica i els altres li expliquen ja es considera que han fet molta feina.

Una de les dificultats que es presenta és saber com avaluar els treballs en grup, si dividir tasques, o posar una nota comuna, o controlar els *free riders*, etcètera. No hi ha

unanimitat entre el professorat en la manera de conformar els treballs en grup, no saben si s'han de repartir els rols dels diferents membres, o si tots els membres han de tenir la mateixa nota. Així, la traducció de la **metodologia activa** en aquesta titulació està lligada a la construcció i l'aplicació de la teoria a partir de la pràctica, sigui a través de projectes, treballs en grup o pràctiques.

10.3.8. Els problemes

El problema bàsic de la titulació, seguint la tendència general en totes les universitats i titulacions, és un **augment** dels **estudiants** que decideixen combinar estudis i **feina** remunerada. L'informe de l'AQU ja apuntava aquesta tendència i remarcava que un dels aspectes a millorar de la titulació era ser més sensible a aquest nou perfil d'estudiants. Sembla que aquest problema no s'ha acabat de resoldre. A més amb la introducció del pla pilot s'ha agreujat la problemàtica atès que és precisament aquest conjunt d'estudiants el que valora més negativament l'entrada del pla pilot.

Un dels problemes endèmics a la titulació de la UAB sembla que és la distribució dels **horaris**. L'informe elaborat per l'AQU (2004) ja ressaltava que “no es comuniquen els horaris de les pràctiques al mateix temps que els de teoria, fet que comporta que els estudiants, en alguns casos, hagin de tornar a reorganitzar els seus horaris” (AQU, 2004: 210). Actualment sembla que amb la implementació del pla pilot aquest aspecte tampoc s'ha solucionat, i és que tot i que s'intenta afavorir que el professor estructuri de la manera més creativa i lliure les seves hores, finalment resulta que cada professor té la seva franja horària i no pot interferir en altres assignatures.

Sembla evident que aquest problema amb els horaris i la possibilitat que les hores de teoria i de pràctiques no estiguin al mateix torn acaba repercutint en els estudiants que combinen estudis i feina, o en els que no ho fan i que ho voldrien fer però que no poden perquè precisament la problemàtica dels horaris en la titulació no els ho permet.

10.3.9. La resposta dels actors

Les recerques que s'han realitzat sobre aquesta titulació mostren com la introducció dels ECTS comporta beneficis, com per exemple més **contacte** dels professors amb els estudiants i que aquests aprenguin més. Tanmateix també comporta perjudicis, com molta més **dedicació** a la docència per part del professorat a cost zero. Cal destacar que

són resultats molts semblants als de les altres titulacions analitzades (Masjuan et al, 2005). En aquesta titulació la visió menys positiva per part del professorat en relació a la introducció del Procés de Bolonya se centra en la por a l'augment de la càrrega de treball, i a més és paradigmàtic que sigui on hi ha un alt **escepticisme** respecte a l'entrada de les noves metodologies “màgiques” que es proposen.

Un estudi (Elias i Masjuan, 2006), realitzat a totes les titulacions de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria (ETSE) de la UAB permet fer un anàlisi concret de la titulació d'Enginyeria Informàtica des del punt de vista dels estudiants. Es realitzà un índex per observar els efectes de l'entrada del pla pilot a la titulació, el qual compara els estudiants de primers cursos amb els dels últims cursos, tant per Enginyeria Informàtica com per resta de titulacions⁸⁰. Tot i que no es pot considerar un grup de control pur, a través de la triangulació de les dades, la informació que s'obté és matisada i va permetre començar a entreveure les avantatges i els inconvenients de l'entrada del pla pilot. D'aquesta manera, es mostra com en el pla pilot es produeix una **reducció dels suspensos**, una reducció per part dels estudiants de la sensació de tenir poc nivell en relació a les exigències de la carrera, un augment de la sensació d'estar content realitzant aquests estudis i de cobrir-se les expectatives que tenien abans de començar la carrera.

També es comprova un augment de l'assistència a classe en el pla pilot i un increment de les hores de dedicació a l'estudi, i sobretot una millora de la valoració de la qualitat docent. En relació als aprenentatges que s'obtenen, s'observa una millora en els següents aspectes: professionalitat, metodologia, tècniques d'estudi i organització del treball i coneixement i domini de les matèries del pla d'estudi. En l'únic aspecte on no s'observa cap millora és en el desenvolupament personal (autonomia, esperit crític...). Una interpretació possible seria que el model del Procés de Bolonya, on se segueix de molt a prop l'estudiant a través de l'avaluació continuada i les tutories, podria estar causant un efecte pervers, i que en comptes d'augmentar el seu desenvolupament personal amb autonomia i esperit crític, se n'estigui produint una disminució.

⁸⁰ Enginyeria Tècnica de Telecomunicacions especialitat en sistemes electrònics, Enginyeria de Telecomunicacions, Enginyeria Electrònica, Enginyeria Química, Graduat en Gestió Aeronàutica, Enginyeria de Materials, Enginyeria Tècnica Industrial especialitat en Química Industrial.

També es detecta un empitjorament en la sensació que els estudis són **difícils** i que els programes són massa llargs, segurament degut a què durant els primers anys d'implementació d'una reforma costa que els estudiants s'hi adaptin, i encara més costós si la reforma incideix en la seva manera d'aprendre, com és el cas.

De la mateixa manera, en aquest estudi per tota la ETSE, es va realitzar la mateixa comparació pels ítems que es refereixen a les accions de l'estudi dels estudiants, per tal d'entreveure si es poden començar a detectar canvis en la seva manera d'aprendre. En conclusió, l'informe mostra com la implementació dels crèdits europeus a la titulació d'Enginyeria Informàtica ha comportat **millores** substancials en el funcionament dels estudis i en **l'aprenentatge** dels seus estudiants.

Respecte a la **docència** i **avaluació** , la docència és més centrada en els continguts que no en l'ensenyament facilitador i l'avaluació és continuada. En relació a la docència l'ús més estès és la classe magistral amb el suport del power point tot i que consideren que seria millor pel seu aprenentatge la resolució de problemes i l'aplicació de la teoria. En relació a l'avaluació els estudiants consideren que bàsicament s'utilitzen els exàmens amb preguntes curtes i la resolució de problemes, ells preferirien un augment de la resolució de problemes i augment de l'avaluació per projectes. Hi ha una baixa utilització de **tutories** , tant presencials i electròniques, per sota de la mitjana del global.

En relació a la implementació del pla pilot les queixes es concentren en el volum de treball amb poc temps i el sistema d'avaluació. Destaca com a aspecte positiu l'avaluació continua, i com a aspecte negatiu, l'excés de càrrega de feina degut al sistema d'avaluació. El canvi d'enfocament més centrat en l'estudiant comporta beneficis generals als estudiants; com diu la coordinadora la resposta dels estudiants acostuma a ser:

“M'ha costat molt haver de presentar-te els problemes cada dia, això ha sigut una mica dur i tal, però en canvi quan he hagut de preparar-me l'examen ja el tenia pràcticament aprovat, he après molt paulatinament i no me n'he donat compte, se m'ha fet fàcil l'aprenentatge”

És a dir, que els estudiants en general, veuen els beneficis però també es queixen de la càrrega de feina, de totes maneres, des de la coordinació també reconeix que encara hi ha algunes coses per millorar i que no totes les assignatures estan ben equilibrades. Referint-s'hi explícitament, la coordinadora manifesta:

“Sempre hi haurà professors menys implicats, (...) el que ja no vol entrar i el que ja considera que la docència és un pur tràmit en la seva tasca diària. Aquest ja no vindrà o si ve s’ho mira de lluny i farà el mínim o no voldrà implicar-se. Al que la docència li agrada, li preocupa o veu que pot millorar-la en aquestes reunions vol aprendre o té una actitud molt activa.”

10.3.10. Les relacions entre professorat i estudiants

Com s’ha apuntat anteriorment, les avaluacions eren francament negatives. L’informe de l’AQU també senyalava que els estudiants d’aquesta titulació tenen una molt baixa participació en les activitats que s’ofereixen a la universitat, induïda segurament per la baixa valoració i satisfacció dels estudiants de l’oferta i del desenvolupament d’aquestes activitats. Es proposava incentivar aquest tipus de relacions per tal de reduir el xoc dels estudiants que entren a la carrera i aconseguir així una integració més ràpida. En la mateixa línia també es proposava incentivar les relacions entre estudiants i professorat a través de les tutories atès que les relacions eren molt escasses.

La coordinadora apunta que la introducció del pla pilot a la facultat ha comportat una millora de la **retroalimentació** entre estudiants i professorat i un apropament mutu.

10.3.11. Els aspectes a millor

Els elements que es considera que s’han de millorar ja s’havien destacat en l’informe realitzat l’any 2004 per l’AQU.

En primer lloc, millorar la coordinació entre el professorat, assegurar que es duren a terme controls transversals per curs, que paulatinament els professors intentaran posar les proves parcials i que no tothom **concentrarà** les avaluacions en les mateixes setmanes. En segon lloc i pel que a l’avaluació de les **competències** transversals la coordinadora apunta:

“Encara estem molt acostumats que lo important són els objectius específics d’aquella assignatura, i aprendre a avaluar objectius transversals jo crec que serà la gran assignatura a partir d’ara” “Han de plantejar-se mètodes actius per saber avaluar això, primer per fomentar-ho, perquè tampoc serveix de res avaluar algo que tampoc estàs explicant, activant o fomentant i jo crec que aquí tots els profes haurem de fer bastant d’esforç.”

L’informe de l’AQU també recomanava replantejar el funcionament i l’**avaluació** d’algunes assignatures introduint assignatures basades en projectes, debats i discussió

de casos pràctics... etcètera, aspectes que s'han començat a introduir a algunes assignatures puntuals.

En tercer lloc, sembla necessari canviar la **semestralització** i que aquesta comporti una matricula per semestre, i per últim, cal millorar els **horaris** perquè els estudiants no hagin de passar tantes hores a la universitat.

10.3.12. Taula resum d'Enginyeria Informàtica

Finalment, es presenta un quadre resum amb cada un dels aspectes abordats en aquest apartat en relació a la titulació d'Enginyeria Informàtica:

La motivació d'entrada a la titulació	Bàsicament instrumental, volen el títol per tenir una bona feina en el futur, remunerada i prestigiada
El perfil dels estudiants	Augment dels estudiants que treballen, estudiants poc implicats que prioritzen treballar abans que dedicar molt temps als estudis. Majoritàriament duen a terme accions d'aprenentatge superficials
	Hi ha també un perfil més motivat pels estudis, que valora positivament els canvis introduïts
Dades quantitatives bàsiques	La majoria entra en primera opció, però amb un retard molt elevat
	Més del 60% compaginen estudis i feina
La tradició de la titulació	Les reflexions sobre la docència eren escasses, poca coordinació entre professorat, ensenyament bàsicament transmissiu
Els inicis de la implementació del pla pilot	El professorat modificava voluntàriament l'assignatura en ECTS, sempre força polaritzat amb un volum important de professorat entusiasta pel canvi i un grup reticent
Les accions d'informació	Molts esforços per informar a tothom, gran quantitat de reunions de docència entre cursos i transversals. Els que no hi participaren des del principi s'han sentit poc informats
Els canvis introduïts	Avaluació continuada, treball en grup, treball per projectes, <i>wikipèdies</i> . Reducció de classes magistrals per incentivar el treball autònom dels estudiants
	Reorganització dels horaris per trencar amb l'antiga separació i sovint poca coordinació entre teoria, problemes i pràctiques
	La traducció dels ECTS en una metodologia activa ha consistit en la cerca de la construcció i aplicació de la teoria a partir de la pràctica, sigui a través de projectes, treballs en grup o pràctiques
Els problemes	Semestralització no real, els alumnes només es matriculen al setembre i això provoca que arrossequin moltes assignatures.
	Ratios altes professor estudiants
	Distribució horària complexa que obliga a molts estudiants a haver d'estar moltes hores a la universitat
La resposta dels actors	La majoria valoren els canvis, els estudiants sobretot l'avaluació continuada que els ajuda a aprendre i aprovar
	Augment de la càrrega de feina per professorat i estudiants
	Alguns professors i estudiants escèptics en els canvis pedagògics
Les relacions entre professorat i estudiants	Han millorat, molta retroalimentació
Els aspectes a millorar	Amb els nous graus que la semestralització sigui real
	Avaluació de les competències transversals
	Augment de la coordinació entre professorat per equilibrar les càrregues de feina als estudiants

CAPÍTOL 11. RESULTATS I RECUPERACIÓ D'HIPÒTESIS

11.1. Presentació dels resultats

Les aportacions dels diversos autors plasmades al capítol 2 sobre l'estat de l'art, han contribuït a la formulació de les hipòtesis. Aquestes han estat formulades a partir de la lògica del model d'anàlisi que s'ha utilitzat per discernir els diversos elements que conformen les accions d'aprenentatge.

En aquest capítol es recuperen les hipòtesis formulades i es contrasten a partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts del qüestionari que van contestar els estudiants de les catorze titulacions pilot de la UAB, i de les entrevistes realitzades als vint-i-quatre estudiants de les tres titulacions triades.

Els elements de context ajuden a entendre algunes diferències entre els diversos estudiants entrevistats i la incidència de pertànyer a una o altra titulació, encara que en algunes ocasions no sembla que hi hagi diferència entre elles. En cada una de les hipòtesis s'apunta si s'han trobat diferències entre titulacions o no, i si és el cas, s'explica quines són.

Com s'ha desenvolupat al capítol 7 sobre el treball de camp, els estudis de cas i la utilització de les tècniques qualitatives no permeten fer generalitzacions ni afirmacions fermes sobre la verificació o refutació d'hipòtesis, el seu caràcter és en gran part exploratori. És per això que s'ha optat per explicitar si els resultats obtinguts són coherents o no amb les hipòtesis formulades.

La presentació de les hipòtesis segueix la lògica del model d'anàlisi i en cada una d'elles s'especifica a quina part del model es refereixen. El model d'anàlisi està compost per tres factors que incideixen en les accions d'aprenentatge, però cada un d'ells es està format per diverses variables. En la majoria dels casos i per simplificar-les, les hipòtesis fan referència a cada una d'aquestes possibles relacions i no al conjunt del

model d'anàlisi, ja que la visió global de les variables influents en l'aprenentatge és molt complexa i dificulta la seva explicació.

En relació a la presentació dels resultats de les entrevistes, s'especifica la titulació de l'entrevistat, i se l'identifica amb un número i amb una lletra que fa referència a la tipologia de motivacions.

Titulació: **Polítiques:** Ciències Polítiques **Infantil:** Magisteri en Educació Infantil
Informàtica: Enginyeria Informàtica.
Motivació: **Ad:** adherits. **D:** dissociats. **Ac:** acomodats. **I:** inhibits.

A les cites presentades s'ha optat per triar l'explicació més clara aportada pels estudiants, és a dir, la cita més representativa de tots els estudiants que es relacionen amb una determinada afirmació. En aquestes cites també s'especifica la titulació, el número de l'entrevistat i la seva motivació.⁸¹

En relació a la presentació dels resultats, i per tant, de la recuperació de les hipòtesis, cal dir que en aquelles ocasions on hi hagi resultats obtinguts de l'anàlisi del qüestionari (quantitatius) i de les entrevistes o de l'anàlisi documental (qualitatius), es presentaran els dos tipus de resultats. Quan només es presenten resultats qualitatius és que no existia la pregunta concreta al qüestionari.

Finalment, després d'abordar cada una de les hipòtesis, es planteja el model de manera conjunta, s'apunten les interrelacions observades i la utilitat del model en l'estudi dels aprenentatges dels estudiants.

11.2. Hipòtesis

11.2.1. Accions

Les accions d'aprenentatge són la variable a explicar en el model, la variable dependent. Bàsicament es distingeix entre les accions de caire profund, que pressuposen la

⁸¹ A l'annex 6 es pot trobar la relació de cada un dels entrevistats segons titulació, sexe, curs, tipologia de motivacions de tria, tipologia d'accions d'aprenentatge i tipus de creença.

comprensió del coneixement, mentre que les accions de caire superficial estan relacionades amb la memorització i la reproducció de les matèries.

Hipòtesi 1: Les accions d'aprenentatge profund i superficial no són excloents, la relació entre ambdues permet construir una tipologia.

La construcció de la tipologia a partir dels resultats quantitius ha estat desenvolupada a l'apartat de construcció de les variables. Es pot veure com el creuament dels dos eixos permet la construcció d'una tipologia amb quatre tipus d'accions d'aprenentatge: profundes, superficials, estratègiques -que consisteixen en la combinació d'accions superficials o profundes depenent de la tasca-, i un tipus difícil de classificar atès que recull una baixa puntuació tant en les accions superficials com en les profundes.

Del global de les titulacions enquestades, com es pot veure a la taula 25, el perfil majoritari és el profund, en segon lloc trobem els no classificables, en tercer, el superficial i per últim, l'estratègic.

Taula 26. Tipologia d'accions d'aprenentatge

		tipusaccions			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no clasificable	216	23,8	24,5	24,5
	superficial	161	17,8	18,3	42,8
	profund	359	39,6	40,8	83,6
	estratègic	144	15,9	16,4	100,0
	Total	880	97,0	100,0	
Perdidos	no contesta	27	3,0		
Total		907	100,0		

La distribució és diferent en funció de les titulacions atès que a cada una d'elles hi predomina un perfil. A la taula 22 de la pàgina 186 es pot veure el perfil predominant de cada titulació. Pel que fa a les triades en els estudis de cas, a Ciències Polítiques i a Educació Infantil hi predomina el tipus profund, mentre que a Enginyeria Informàtica ho fa el tipus superficial.

Prèviament a l'entrevista, els estudiants entrevistats contestaven la pregunta del qüestionari referent a les accions d'aprenentatge, la pregunta número 21⁸². Per tant, s'ha

⁸² Es pot trobar el qüestionari a l'annex 1.

pogut analitzar si existeixen coherències entre les respostes del qüestionari i les de l'entrevista. Una vegada analitzats els resultats del qüestionari i de les entrevistes es va constatar que existeix un grau de coherència elevat entre les puntuacions dels entrevistats a l'enquesta i la resposta de les preguntes a l'entrevista.

La tipologia d'accions dutes a terme, siguin superficials o profundes, és igual a totes les titulacions, no s'han detectat diferències al respecte. Reproduir o entendre allò que el professor ensenya té les mateixes connotacions en totes les disciplines, encara que les accions concretes siguin diferents.

La meitat dels estudiants desenvolupa accions d'aprenentatge de caire profund (Polítiques: 5Ac, 8D, 9Ad, 10D, Infantil: 14I, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 26Ad, 27D, 28I).

“A mi lo que és memoritzar no m'ha agradat mai i sempre ho he trobat molt inútil (...) intentes buscar un fil conductor que et porti d'una cosa a l'altra.” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

“No empollar, o sigui empollant no hi ha manera de passar l'examen, més que res agafar-me als exercicis.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Cinc estudiants (Infantil: 14I, 17D, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 22Ac) duen a terme accions superficials, sent la majoria d'Educació Infantil. Aquest fet es podria explicar perquè els ítems que conformen el factorial d'accions d'aprenentatge superficials són *no em sento satisfet fins que he pogut treure les meves pròpies conclusions i acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap*. A través de les entrevistes realitzades s'ha constatat que en aquesta titulació els estudiants qüestionen poc el que explica el professorat, el material que aquests els donen normalment és sobre aspectes teòrics o lligats a la intervenció, que en la majoria de casos no requereixen molta reflexió per part dels estudiants. Sembla clar que a Ciències Polítiques els estudiants intenten extreure les seves conclusions en relació als esdeveniments de l'actualitat, o que a Enginyeria Informàtica els estudiants tenen més dubtes i van més a classe amb preguntes concretes al cap.

Tres estudiants (Polítiques: 4I, 6Ac, Infantil: 13) desenvolupen accions estratègiques, combinant accions profundes o superficials en funció de la tasca a realitzar, mentre que

la resta, sis estudiants (Polítiques: 11I, Infantil: 15I, 16Ad, Informàtica: 23Ac, 28I), van a parar al tipus no classificable.

Els resultats, tant quantitius com qualitius i sobretot la coherència entre ells, permeten afirmar que són coherents amb la hipòtesi, és a dir, els estudiants duen a terme accions diverses en relació a l'aprenentatge, i per tant, hi ha estudiants que duen a terme accions de caire profund, preocupats per trobar el significat d'allò que estudien, i estudiants que les seves accions són superficials, reproduint el material i sense endinsar-se en allò que estudien. Tanmateix, hi ha estudiants que combinen els dos tipus d'accions segons la tasca que han de realitzar.

En aquest sentit, una tipologia que compregui que els dos tipus d'accions no són excloents és necessària per l'anàlisi. Per una tasca concreta és evident que no es poden dur a terme dos accions, superficials i profundes, simultàniament, però com que per aquesta recerca, els estudiants contestaven segons com actuen normalment, alguns d'ells apunten que combinen diverses accions segons la tasca a realitzar.

De totes maneres, la tipologia defineix un quart tipus, els que s'han etiquetat com a no classificables. Serien els que tenen una puntuació baixa en els dos tipus d'accions. És evident que en futures recerques s'ha d'indagar més en el tipus no classificable.

Hipòtesi 2: Les creences d'aprenentatge i les accions que els estudiants duen a terme estan relacionades. Els estudiants que tenen una creença constructiva, més probablement duren a terme accions d'aprenentatge profund i els que en tenen una de reproductiva, més probablement durant a terme accions d'aprenentatge de caire superficial o estratègic.

El model d'anàlisi utilitzat pressuposa que les accions d'aprenentatge es conformen a partir de tres factors: les actituds (conformades per la motivació i la creença), la norma subjectiva i la percepció del control sobre les oportunitats. Cal recordar que en aquesta tesi no s'ha tingut en compte l'actitud com a variable composta pels dos elements, sinó que s'ha analitzat cada un d'ells per separat, així s'examinen la motivació i la creença per si soles i no com un compost que conforma les actituds.

Les creences d'aprenentatge semblen estar distribuïdes igualment per titulacions, tot i que en cada una d'elles aprenentatge actiu o constructiu no signifiqui el mateix, com ja s'ha explicat al capítol 10 sobre els estudis de cas. Es recorda que els aspectes singulars en cada una de les titulacions són els següents. A Ciències Polítiques són bàsicament reflexions teòriques lligades a la realitat i a l'anàlisi d'aquesta, sigui a través de pràctiques, treballs en grup, seminaris o debats. A Educació Infantil estan més relacionats amb l'aplicabilitat pràctica dels aspectes teòrics, intervencions, treballs i pràctiques que ajudin a entendre quina és la millor manera de tractar i educar els infants. I a Enginyeria Informàtica l'aprenentatge constructiu està lligat a la construcció de la teoria a partir de la pràctica, sigui a través de projectes, treballs en grup o exercicis.

Es podria pressuposar que la motivació i les creences estan íntimament lligades, així un estudiant amb motivació expressiva hauria de desenvolupar una creença constructiva i si tingués una motivació instrumental desenvoluparia una creença reproductiva, però es pot comprovar en els següents resultats que no sempre és així. A la hipòtesi 5 es prova la relació entre les motivacions i les accions d'aprenentatge. Les relacions entre motivacions i creences són un dels aspectes a desenvolupar en futures recerques.

L'anàlisi de les entrevistes constata que es pot distingir entre una creença constructiva, procurant entendre els elements a estudiar i buscant el seu significat profund, i una creença reproductiva de l'aprenentatge, memoritzant o passant per sobre dels elements a estudiar sense acabar-los de comprendre.

Gairebé tots els estudiants entrevistats mantenen una creença constructiva (Polítiques: 4I, 5Ac, 6Ac, 7I, 8D, 9Ad, 10D, 11I, Infantil: 14I, 16Ad, 17D, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 21D, 24D, 25D, 26Ad, 27D i 28I). De tots aquests estudiants, la cita més representativa és la següent:

“Jo crec que és més just [avaluació continuada] perquè pots anar treballant i almenys evites l'estudi memoritzat, d'empollar, anar l'examen i apuntar tot el que recordes i després no recordar-te de res, jo el que sí que he vist és que de les assignatures de l'any passat que vaig fer avaluació continuada me'n recordo molt més de tot i crec que vaig aprendre molt més que no pas quan les que vaig estudiar una setmana abans de l'examen i ara ja no me'n recordo de res.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibít.

Sobretot, els estudiants manifesten arguments en contra de la creença reproductiva.

“M’agrada aprendre i anar aprenent dia a dia i no dedicar-me només a una petita part o deixar enrere tot el que après perquè després sento que no té sentit.” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

“No, memoritzar i després anar a l’examen i treure-ho, no, m’ho lleigeixo diverses vegades i això. (...) Faig resums i m’agafo la idea principal i això, però memoritzar, memoritzar no, no, perquè hi estic en contra. (...) hi ha gent que com que està acostumada i que ho necessita, lo de memoritzar. Però jo ja et dic, estic en contra de fer-ho.” Estudiant 19: Educació Infantil, adherit.

Tots els estudiants que desenvolupen accions de caire profund (Polítiques: 5Ac, 8D, 9Ad, 10D, Infantil: 14I, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 26Ad, 27D, 28I) mantenen una creença constructiva de l’aprenentatge. Una d’elles (Polítiques: 8D) manifesta que ha patit un canvi en aquest sentit en relació al Batxillerat atès que durant tota la seva etapa formativa anterior havia desenvolupat accions de caire superficial perquè segons ella, així li requeria el tipus d’ensenyament. De totes maneres, a la següent hipòtesi es pot veure com hi ha estudiants que tot i tenir una creença constructiva de l’aprenentatge no desenvolupen sempre accions de caire profund.

Una petita part dels estudiants entrevistats mantenen una creença reproductiva de l’aprenentatge (Infantil: 13D, 15I, 18Ac, Informàtica: 22Ac, 23Ac). Una d’elles (Infantil: 18Ac) manifesta que prové d’una altra carrera on es demanava als estudiants que memoritzessin el material, i per costum, quan considera que l’assignatura li requereix que memoritzi i que no cal que entengui completament el significat de la matèria, ella ho fa.

Segons la formulació de la hipòtesi, aquells que tenen una creença reproductiva haurien de desenvolupar accions d’aprenentatge superficials, però aquesta relació només es dona en un parell de casos (Informàtica: 22Ac, 23Ac).

“Totes les coses d’opcional i pujar nota i coses d’aquestes no, és una miqueta difícil, sinó trobo temps per aprovar justet, molt menys per anar més enllà.” Estudiant 22: Enginyeria Informàtica, acomodat.

Cal destacar que dos estudiants (Polítiques: 6Ac, Informàtica: 25D), tot i mantenir una creença constructiva de l’aprenentatge, en ocasions usen la memorització per estudiar i expliciten clarament que no consideren que el fet de memoritzar sigui contradictori amb la comprensió del material que se’ls dona.

Hi ha tres estudiants (Polítiques: 7I, 11I, Informàtica: 21D) amb una creença constructiva que reconeixen que desenvolupen accions d'aprenentatge de caire superficial perquè són poc treballadors.

“És que sóc una miqueta vago i clar, posar-me a buscar, necessito jo estar molt relaxat per posar-me a estudiar i se m'acumulen totes les coses i al final del dia dic mira, passo, i al final se'm van acumulant les coses i al final dius mira, el què m'ha demanat el professor i punt.” Estudiant 7: Ciències Polítiques, inhibit.

El segon estudiant (Polítiques: 11I) a més de ser poc treballador justifica el fet de desenvolupar accions superficials pel fet d'haver patit un trencament de les expectatives inicials i una disminució de la seva motivació.

“No m'hi mato, sí que hi dedico temps però sempre podria fer més. I això de memoritzar em refereixo que no, que em costa molt a casa i plantejar-me uns horaris d'estudi i estudiar i marcar-me un horari molt fix, el que sí que faig és tirar una mica de patilla i estudiar molt intensament abans, llavors amb això de memorització no funciona perquè llavors els conceptes i tal se'm difuminen o no els acabo assimilant. (...) Sí, és un problema [memorització a curt termini], m'agradaria ser d'una altra manera de cara als estudis però com que no m'hi trobo molt, saps, no sé.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

Alguns estudiants amb una creença constructiva de l'aprenentatge no desenvolupen accions de caire profund, la seva explicació es fonamenta en l'alta càrrega de feina i la falta de temps per desenvolupar totes les tasques que se'ls demanen. Aquest aspecte s'abordarà a la hipòtesi 8 que precisament relaciona les accions d'aprenentatge amb la percepció del control sobre les oportunitats.

És necessari comentar alguns matisos per titulacions, alguns estudiants d'Educació Infantil, com ja s'ha comentat, busquen l'aplicabilitat en l'àmbit professional d'allò que els ensenyen, per tant, tot i mantenir una creença constructiva i desenvolupar accions profundes, quan consideren que certa matèria no és rellevant perquè no li veuen aplicabilitat pràctica, desenvolupen accions superficials (Infantil: 13D, 19Ad). En aquest cas el mecanisme d'explicació consistiria en què en aquestes assignatures els estudiants redueixen la dissonància entre desigs, creences i oportunitats, adaptant els desigs al context d'oportunitats.

Finalment, sembla que els resultats obtinguts són coherents amb la hipòtesi formulada, encara que amb alguns matisos. Sembla clar que tots els estudiants que desenvolupen accions de caire profund mantenen una creença constructiva de l'aprenentatge, tanmateix les altres relacions no són tan clares. Així, en ocasions existeix una relació

entre les creences i les accions, de manera que les constructives tenen certa relació amb les profundes i les reproductives amb les superficials, però no sempre es segueix aquesta lògica, atès que hi interfereixen altres aspectes, com les experiències prèvies dels estudiants i la percepció del control de les oportunitats.

Hipòtesi 3: Les accions d'aprenentatge tenen influència en els resultats.

Hipòtesi 3a) Els estudiants amb accions estratègiques, és a dir, que combinen accions profundes i superficials segons la tasca, són els que treuen millors resultats.

Hipòtesi 3b) Els estudiants que desenvolupen accions de caire profund treuen millors notes que els que desenvolupen accions superficials.

La variable depenent del model són les accions d'aprenentatge, de totes maneres aquestes hipòtesis intenten plantejar si hi ha coherència entre les accions dutes a terme pels estudiants i els resultats que n'obtenen, les notes. És de suposar que la relació està molt influïda per l'avaluació de l'assignatura que realitza el professorat.

En aquest cas sí que es disposa de resultats quantitatius de l'enquesta, es presenten els resultats globals per la totalitat de les titulacions pilot perquè si s'analitza separatament cada una de les titulacions, els resultats no són significatius. El mateix anàlisi aplicat a cada una de les titulacions detecta tan sols algunes diferències significatives segons disciplina però la tendència és exactament la mateixa. S'ha de tenir present que com en totes les preguntes del qüestionari, les notes de l'expedient acadèmic són una percepció subjectiva dels estudiants.

Taula 27. Tipologia d'accions d'aprenentatge per notes de l'expedient acadèmic

		Tipologia d'accions d'aprenentatge					Total
		Profund	superficial	estratègic	no classificable		
Expedient Acadèmic	Suspès-aprovat	N	139	89	76	88	392
		% de tipologia	40,5%	56,3%	55,5%	41,5%	46,1%
		Residus corregits	-2,7	2,9	2,4	-1,6	
	Notable-excel.lent	N	204	69	61	124	458
		% de tipologia	59,5%	43,70%	44,5%	58,5%	53,9%
		Residus corregits	2,7	-2,9	-2,4	1,6	

	Total	N	343	158	137	212	850
		% de tipologia	100%	100%	100%	100%	100%

Globalment, a la taula de contingència, taula 26, es pot observar realment com els estudiants amb accions de caire profund acostumen a treure notables i excel·lents, mentre que els que desenvolupen accions superficials obtenen suspesos i aprovats, tal i com anunciava la hipòtesis 3b. Pel que fa als estudiants que duen a terme accions estratègiques, és a dir, que combinen accions profundes i superficials segons els requeriments de la tasca, aquests obtenen més probablement suspesos i aprovats, obtenint així una relació contrària a la formulació de la hipòtesi 3a.

També s'ha examinat si hi ha relació entre la motivació d'entrada i les notes obtingudes per veure si hi havia un efecte espuri entre aquestes variables, però la relació no surt significativa.

Pel que fa a les aportacions de les entrevistes realitzades s'han analitzat les sensacions dels estudiants pel que fa a la relació entre l'esforç que dediquen a una tasca determinada i les notes que n'obtenen, per tal de visualitzar si el tipus d'avaluació pot estar influïnt en les notes que els estudiants obtenen. Es recorda que la introducció del pla pilot ha comportat, en totes les titulacions, un augment de l'avaluació continuada.

Gairebé la meitat dels estudiants entrevistats comenten que, en una situació com l'actual amb una alta càrrega de feina, se'ls exigeix un nivell d'esforç molt elevat tot i que de vegades no es veu recompensat per la nota (Polítiques: 4I, 5Ac, 9Ad, 11I, Infantil: 14I, Informàtica: 23Ac, 24D, 26Ad, 27D). Comenten que el professorat moltes vegades no és conscient del temps i l'esforç que requereix una tasca determinada, però sobretot remarquen que els professors tampoc no consideren que són moltes les assignatures on se'ls demanen treballs en un mateix període de temps i que això limita la capacitat de dedicar temps i esforç a cada una de les tasques.

“Hi ha tendència a menysprear el temps que hi dediquem, això sí que és veritat, també hi ha casos que més i que menys, potser hi ha profes que tendeixen a dir amb això estaràs dos hores i te'n passes deu o n'hi ha que fins i tot més, i no menys. Clar, suposo que també costa perquè és molta gent diferent.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“Imagina't, tinc assignatures suspeses que considero que ja les hauria de tenir aprovades i tinc assignatures aprovades de les que no he après res.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

A Educació Infantil apareix un discurs diferent, consideren que l'esforç que hi dediquen es veu recompensat amb unes notes que acostumen a ser molt bones, tanmateix remarquen igualment la quantitat d'esforç que hi han de dedicar (Infantil: 13, 17D, 18Ac). Tot i que no són tan altes, alguns dels estudiants d'Enginyeria Informàtica també consideren que l'esforç realitzat els acaba comportant recompenses amb les notes (Informàtica: 20Ac, 21D).

Un altre dels problemes que expliquen els estudiants en relació a les notes és que no veuen que hi hagi correspondència entre l'esforç que dediquen a determinades tasques i el percentatge de nota que els comporta al resultat final, és a dir, el que en proporció compta aquest esforç per la nota final de l'assignatura. Aquest és un discurs sobretot recurrent a Ciències Polítiques (Polítiques: 4I, 5Ac, 9Ad, 6Ac, Infantil: 15I, Informàtica: 27D). Han de realitzar diversos exercicis al llarg del curs i, tot i la dedicació i l'esforç, els treballs compten molt poc a la nota final. De manera que els estudiants es queden amb la sensació que igualment la nota depèn de l'examen final. A més de l'angoixa que incentiva l'avaluació continuada per lliurar tot el que es demana als estudiants, no es redueix l'angoixa d'haver d'aprovar l'examen final.

“Jo crec que hi ha massa esforç perquè després la nota final depengui molt d'un examen a final de curs, en moltes assignatures un 40 és de les pràctiques i un 60 de l'examen final i clar tu has estat, no sé, per fer un treball tres setmanes quedant-te aquí cada dia, aixecant-te d'hora, anat a dormir tard perquè després aprovis el treballs i suspenguis l'examen i diguin ui, adéu, al setembre ens veurem i al juny que hi hagi un examen final també.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

“Són aquestes coses que té l'avaluació continuada que has d'entregar problemes que són molt més fàcils que un examen final i que pots fer per exemple a casa o a l'aula però que són de matèria, no són un final que tens tot el que entra i però que a llavors t'obliga a treure més d'un 6 o més d'un 7 per aprovar-te i és un conyàs després haver d'anar al despatx, no, és que m'ha quedat un 6, o m'ha quedat un 5.8 i necessitava un 6, o sigui que estàs aprovat però com que hi ha les normes aquestes, és obvi que has d'anar a l'examen, te'n vas a l'examen i et foten un examen que té un..., clar, és de tot el semestre, passes d'un extrem a un altre.” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Finalment, els resultats obtinguts són coherents amb la hipòtesi formulada, doncs hi ha certa relació entre les accions que duen a terme els estudiants, si aquestes són de tipus superficial o profunda, i les notes que obtenen finalment. Amb els resultats qualitatius de les entrevistes s'ha pogut extreure una incidència important del context actual en relació a les notes. L'avaluació continuada i l'esforç constant que han de dur a terme els estudiants per complir amb els lliuraments de totes les assignatures està provocant

canvis en les accions realitzades pels estudiants així com en les notes obtingudes. Aquest tema serà desenvolupat per la hipòtesi 10.

11.2.2. Motivacions

Les motivacions són un dels factors fonamentals del model que influeix en l'aprenentatge dels estudiants universitaris. Per intentar trencar amb el problema de la temporalitat i la circularitat del model, s'ha optat per considerar la motivació de tria de la carrera per part dels estudiants com a variable explicativa prèvia al model. Aquesta variable s'ha considerat com a cabdal en l'anàlisi, i consegüentment ha condicionat la tria de les titulacions per desenvolupar l'estudi de cas, així com la tria dels estudiants a entrevistar.

Hipòtesi 4: Les motivacions de tria dels estudis, instrumentals o expressives no són excloents. La combinació d'ambdues motivacions permet construir una tipologia d'estudiants.

La construcció de la tipologia a partir dels resultats quantitius s'ha desenvolupat al capítol 8 en base a la construcció de les variables. Als resultats globals per totes les titulacions s'han detectat diferències entre elles perquè hi ha titulacions que acullen un nombre majoritari d'estudiants amb un tipus de motivació concret. Com que per fer els estudis de cas s'han entrevistat estudiants de tots els perfils en cada titulació, és difícil veure si hi ha diferències entre els perfils en cada una de les titulacions, però no sembla que els resultats així ho apuntin.

Prèviament a l'entrevista, els estudiants entrevistats contestaven la pregunta del qüestionari referida a les motivacions de tria dels estudis, la pregunta 20⁸³. Per tant, s'ha pogut detectar si existeixen coherències entre les respostes del qüestionari i les de l'entrevista. Es va trobar un alt grau de coherència entre les puntuacions dels entrevistats a l'enquesta i el desenvolupament de les preguntes a l'entrevista, encara que no en tots els casos és així. En ocasions, tot i que un estudiant quedi situat en un tipus dissociat, que en teoria té una baixa motivació instrumental, si se li planteja el tema

⁸³ Es pot observar el qüestionari als estudiants a l'annex 1.

durant l'entrevista pot ser que expliqui que l'entrada en el món laboral, en el fons, també la considera important.

La majoria d'estudiants mantenen una motivació expressiva, tenien clar que volien cursar aquells estudis perquè els agradaven i gaudeixen estudiant i aprenent (Polítiques: 4I, 6Ac, 7I, 8D, 9Ad, 10D, 11I, Infantil: 13D, 14I, Informàtica: 21D, 24D, 26Ad, 27D, 28I).

“No vaig triar aquesta carrera per tenir el títol perquè em serveixi per no sé què, (...) mira, trec un 5, em dones el títol i me'n vaig a treballar, però a mi tot això m'interessa i a més jo m'ho passo bé a les classes.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“[El meu objectiu és] quedar-me aquí a la universitat, quedar-me en un grup de recerca i no deixar d'estudiar mai, fer treballs perquè jo noto que estic aprenent molt i que depèn del que faci no aplicaré tot això que he après i això em sap molt de greu i m'agradaria poder anar aprenent tota la vida.” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

Hi ha estudiants que mantenen per igual les dues motivacions atès que van triar els estudis perquè els agradaven i pensant al mateix temps en el dia de demà, en el seu futur professional (Polítiques: 5Ac, 9Ad, Infantil: 17D, 18Ac).

no és que tingués un perfil determinat i vaig decidir aquesta simplement perquè, per provar, tampoc ho tenia molt clar, ho vaig provar, m'ha agradat però, bueno, suposava que alguna feina trobaria, jo també conec gent que és politòloga, que és diferent de sinó coneixes ningú que hi treballa i per això suposava que trobaria una feina.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

A més, hi ha estudiants que la seva motivació instrumental passa per sobre de l'expressiva (Infantil: 15I, 16Ad, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 22Ac, 23Ac). Es pot veure que en aquest cas no hi ha cap estudiant de Ciències Polítiques, precisament pel perfil professional poc definit d'aquests estudis.

“Llavors vaig fer Batxillerat i estava clar que vaig veure que el que hi havia a la societat, que et demanen l'ESO per tot i que a més estudis, millor treball tindràs, econòmicament estaràs millor en un futur i jo sempre he sigut una persona que sempre ha pensat en el meu futur, en tenir-lo ben assentat. No que no em falti de res però no privar-me de coses si ho he pogut fer abans d'estudiar i tenir un bon sou i això, no em fa mal de dir-ho perquè crec que és el que pensa tothom. Preparar-te és el millor, o sigui el millor pel dia de demà. No anar fins aquí [gest] i prou com fa molta gent.” Estudiant 18: Educació Infantil, acomodat.

“S'estava guanyant molt bé la vida i ara se l'està guanyant mooolt bé i mires una miqueta en això, de les sortides que tu puguis tenir i bueno i per tenir un bon futur, (...) una altra cosa no, però trenta mil sortides professionals tenim.” Estudiant 22: Enginyeria Informàtica, acomodat

“El dia de demà, tal i com està el món, veus que si no tens una bona feina no menjaràs, i aleshores dius quina carrera m'agrada, veus aquesta que m'agrada més, veus que té sortides perquè la informàtica està a tot arreu i després vas fent.” Estudiant 23: Enginyeria Informàtica, acomodat.

En primer lloc, és necessari esmentar que les motivacions de tria de la carrera tenen molt a veure amb les expectatives sobre la futura inserció laboral dels estudis. Per exemple, seria estrany trobar un gran volum d'estudiants de Ciències Polítiques amb una alta motivació instrumental. Seria com a mínim una creença errònia respecte al seu futur laboral perquè la inserció laboral d'aquests titulats en l'àmbit professional que han estudiat realment és molt reduïda. A Enginyeria Informàtica i Educació Infantil la inserció laboral és molt més alta i el perfil professional està molt més definit, sembla coherent que els estudiants mantinguin certa motivació instrumental.

De totes maneres, els resultats, tant quantitativs com qualitativs i sobretot la coherència entre ells, permeten afirmar que aquests són coherents amb la hipòtesi, perquè els estudiants tenen diferents tipus de motivació en relació a la tria de la carrera, això fa que hi hagi estudiants amb un predomini de la motivació instrumental perquè pensant en el futur professional i en aprovar per obtenir el títol, i d'altres amb un clar predomini de la motivació expressiva, centrada en els estudis. També hi ha estudiants que combinen les dues motivacions i trien uns determinats estudis tant perquè els agraden com pensant en la seva futura inserció professional. De la mateixa manera, es poden trobar estudiants que van triar els estudis amb una baixa motivació, tant instrumental com expressiva. Així, es pot construir la tipologia d'estudiants en funció de la seva motivació d'entrada als estudis en quatre tipus: adherits, dissociats, acomodats i inhibits.

Hipòtesi 5: Hi ha certa relació entre motivacions a l'estudi i accions d'aprenentatge, així és més probable que els estudiants amb una alta motivació expressiva hagin desenvolupat accions profundes i que els estudiants amb una alta motivació instrumental desenvolupin accions superficials o estratègiques.

En primer lloc, es presenten els resultats quantitativs. A la taula 27 es pot veure la relació entre els quatre tipus d'estudiants, segons la motivació d'entrada a la carrera, obtinguts de l'anàlisi de classificació amb la variable d'accions d'aprenentatge construïda a partir dels factors, profund i superficial obtinguts en l'anàlisi factorial⁸⁴.

Taula 28. Anàlisi de correlació entre els factors de motivacions i accions d'aprenentatge.⁸⁵

⁸⁴ Es pot trobar l'anàlisi factorial al capítol construcció de variables.

⁸⁵ Controlada per la variable titulació

		Factor m. Instrumental	Factor m. expressiva	Factor a. superficials	Factor a. profundes
Factor Motivació instrumental	correlació significació gl	1 . 0	-0,003 0,925 817	0,157 0 817	-0,155 0 817
Factor Motivació expressiva	correlació significació gl		1 . 0	0,09 0,01 817	0,193 0 817
Factor accions superficials	correlació significació gl			1 . 0	-0,005 0,881 817
Factor accions profundes	correlació significació gl				1 . 0

La relació entre la tipologia d'accions d'aprenentatge amb la tipologia de motivacions de tria d'estudis es pot observar a la taula de contingència, taula 26. Es veu que per titulacions la relació no és significativa.

Fent un cop d'ull als resultats de les taules 25 i 26 es pot concloure que la relació entre les motivacions de tria de la titulació i les conductes d'aprenentatge tenen una relació molt lleugera, encara que en el mateix sentit que s'afirmava a la hipòtesis. A la taula 6 es pot veure com la motivació instrumental està relacionada positivament amb les accions de caire superficial i negativament amb les accions de caire profund, així com que la motivació expressiva també manté una relació positiva significativa amb les accions profundes.

Taula 29. Taula de contingència: tipologia motivacions per tipologia d'accions d'aprenentatge.

			tipusaccions				Total
			no classificable	superficial	profund	estratègic	
Cluster factmotivacions	adherits	Recuento	41	29	89	50	209
		% de Cluster factmotivacions	19,6%	13,9%	42,6%	23,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,1	-2,1	,8	3,8	
	dissociats	Recuento	84	48	146	28	306
		% de Cluster factmotivacions	27,5%	15,7%	47,7%	9,2%	100,0%
		Residuos corregidos	1,2	-1,8	3,3	-4,0	
	acomodats	Recuento	60	51	61	42	214
		% de Cluster factmotivacions	28,0%	23,8%	28,5%	19,6%	100,0%
		Residuos corregidos	1,1	2,2	-4,1	1,8	
	inhibits	Recuento	21	26	35	9	91
		% de Cluster factmotivacions	23,1%	28,6%	38,5%	9,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-5	2,5	-4	-1,6	
Total		Recuento	206	154	331	129	820
		% de Cluster factmotivacions	25,1%	18,8%	40,4%	15,7%	100,0%

A la taula 26 es pot veure la relació entre les dues tipologies, la de motivacions de tria dels estudis i la de les accions d'aprenentatges dels estudiants, on s'observa la mateixa relació coherent amb la hipòtesi, que els estudiants adherits més probablement desenvolupen accions estratègiques, que els dissociats en realitzen de profundes i que els acomodats duen a terme accions superficials.

Per acabar de fonamentar aquesta hipòtesis cal analitzar els resultats obtinguts en les entrevistes realitzades als estudiants. D'aquesta manera es poden trobar coherències, a partir de les reflexions del propi entrevistat, entre motivacions de tria de la carrera i les accions d'aprenentatge dutes a terme pels estudiants.

En relació als resultats que es poden extreure de les preguntes del qüestionari (pregunta sobre les motivacions de tria dels estudis (pregunta 20) i sobre les accions d'aprenentatge (pregunta 21)) que realitzaren els estudiants abans de ser entrevistats, els resultats van en la mateixa línia. En la majoria de casos, la relació entre les motivacions i les accions és coherent amb les hipòtesis, la motivació expressiva es relaciona amb les accions profundes i la motivació instrumental amb les accions superficials. Quan aquestes relacions no es donen, els estudiants expliquen per què, com ja s'ha començat a apuntar a la hipòtesi 2 i com s'acabarà de desenvolupar a la hipòtesi 8. En la majoria dels casos, la percepció del control de les oportunitats és poc favorable.

Els quatre casos on no es dóna aquesta correspondència, són les explicacions d'ells mateixos a les entrevistes les que ajuden a entendre el procés:

Una estudiant (Infantil: 13D) manté una alta motivació expressiva però dur a terme accions d'aprenentatge estratègiques, l'explicació podria trobar-se en què aquesta estudiant manté una creença reproductiva de l'aprenentatge. Podria ser que el fet de mantenir una motivació expressiva no sigui suficient per dur a terme accions profundes, sinó que aquestes hagin d'anar acompanyades d'una creença constructiva de l'aprenentatge.

El segon cas (Polítiques: 7I) és el d'un estudiant amb una baixa motivació instrumental i expressiva, però que desenvolupa accions profundes. L'explicació sembla que està en què no va poder entrar a la titulació que volia perquè no tenia prou nota en relació a la nota de tall de la titulació i trià la que cursa actualment per poder accedir després a la que realment vol fer. Té una baixa motivació per la carrera que està cursant ara, però en el moment de posar-se a estudiar manté una creença constructiva i du a terme accions de caire profund.

El tercer cas (Infantil: 19Ad) és un estudiant amb una alta motivació expressiva i instrumental, però que desenvolupa accions superficials. L'explicació podria estar en el fet que prové d'una altra titulació on considera que aprenia molt més que no pas ara, fa molts anys que treballa en la professió dels estudis que està realitzant i no acaba de veure què li aporta de nou.

L'últim cas (Infantil: 16Ad) és el d'una estudiant amb una alta motivació tant expressiva com instrumental, però que puntua baix tant en les accions profundes com en les superficials (tipus no classificable). L'explicació està en què té una percepció força negativa del control de les oportunitats, i al mateix temps té clar que es vol treure la carrera ràpidament per tal d'exercir com a mestra. Per això, du a terme accions segons el que li demanen a cada assignatura però sense importar-li gaire treure bones notes, limitant-se a fer només el necessari per obtenir el títol el més aviat possible.

Un element clau per saber el grau de motivació de l'estudiant amb els estudis podria ser el moment de la tria de la carrera en funció de si aquesta decisió va ser presa en el darrer

moment i com a opció que menys els desagradava, o si des de feia temps tenien clar els estudis que volien realitzar.

La gran majoria dels entrevistats tenia molt clar des de feia temps quin eren els estudis que volia cursar (Polítiques: 5Ac, 10D, Infantil: 13D, 14I, 16Ad, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 21D, 24D, 25D, 26Ad, 27D, 28I). La cita següent és una de les més representatives de totes les que es poden trobar en el mateix sentit, així doncs s'ha optat per presentar per ser la més aclaridora:

“M'interessava molt pel que passava al món, mirava les notícies, mirava el diari i a casa meva hi ha hagut sempre un ambient molt de discussió política, debats, bueno, i dos tiets involucrats en política, el meu avi durant el Franquisme a la presó per temes polítics, llavors ho he viscut sempre molt i m'agradava.” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

“Jo és que des de molt petita, jo a P.3 ja sabia que volia ser mestra. Sí, sí a P.3 vaig posar tots els nins en una filera i els feia de mestra i tenia molt clar que volia ser mestra.” Estudiant 16: Educació Infantil, adherit.

Els altres estudiants tenien clar l'àmbit, tanmateix la decisió definitiva va ser presa a l'últim moment (Polítiques: 4I, 6Ac, 7I, 9Ad, Infantil: 15I, 17D, Informàtica: 22Ac, 23Ac).

“Ho vaig decidir així com de rebot, quan vaig anar al Saló de l'Ensenyament a segon de Batxillerat, ens hi van portar, és que jo volia fer turisme o geografia o així, però no era una cosa que hagués d'omplir ni res, i vaig estar informant-me i vaig mirar els llibrets i això i vaig veure que les assignatures que m'agradaven que era el que realment volia fer i vaig acabar decidint això, però no era allò de, ja ho portes a la sang i coses d'aquestes, no, és perquè sinó hagués fet això hagués fet alguna altra cosa.” Estudiant 6: Ciències Polítiques, acomodat.

“Vaig triar res, com un mes abans de començar. (...) vaig estar donant classes d'anglès i vaig dir mira, no està malament.” Estudiant 15: Educació Infantil, inhibit.

Sembla que els estudiants tenen força clara la relació entre la motivació d'entrada i les seves accions en relació a l'aprenentatge.

“Crec que si que influeix perquè si estàs fent una carrera pel tema econòmic potser no t'interessa tant com una que fas realment perquè creus que és la teva vocació, llavors hi haurà assignatures o algo, que és això, que no hi aniràs amb la mateixa actitud, no rendiràs tant com amb les altres que sí.” Estudiant 13: Educació Infantil, dissociat.

Les entrevistes ajuden a explicar perquè podria ser que hi hagi una relació poc clara entre les motivacions d'entrada a la carrera i les accions que els estudiants desenvolupen per estudiar. Sembla que la influència d'unes males condicions d'estudi viscudes pels estudiants estan intercedint en aquesta relació. El desenvolupament d'aquest aspecte es

realitzarà a la hipòtesi 8. Als resultats obtinguts amb la hipòtesi formulada hi ha certa relació entre motivacions i accions d'aprenentatge, però la incidència de les oportunitats és un element clau que la distorsiona.

Hipòtesi 5a) Hi ha estudiants que són més constants i no varien gaire les seves accions en funció de la tasca.

La majoria dels estudiants varia la implicació entre assignatures, sobretot varia la seva implicació segons el grau d'interès de l'assignatura (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 11I, Infantil: 13D, 14I, 17D, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 22Ac, 23Ac, 24D, 27D, 28I). La diferent implicació pot tenir incidència en les notes, així, hi ha alguns estudiants que tenen unes expectatives de notes més altes en aquelles assignatures que més els interessin (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 11I, Informàtica: 23Ac).

És minoritari el perfil d'estudiants que es considera gairebé sempre constants en els seus estudis, independentment de les assignatures (Polítiques: 4I, 8D, 9Ad, 10D, Infantil: 16Ad, Informàtica: 25D, 26Ad). En ocasions, els estudiants diuen que precisament s'hi posen més en aquelles assignatures que tenen més dificultats per treure la nota que volen (Polítiques: 9Ad, 10D).

“Acostumo a intentar trobar un equilibri quant a l'esforç que hi haig de posar i la motivació, doncs potser si aquesta em motiva molt més i bueno, de vegades també n'hi ha algunes que potser no m'interessen gaire però penso, aquesta, si l'apretes una mica pots treure una bona nota i una bona nota que et queda, ho vaig fer amb estadística l'any passat i aquest any amb alguna també ho he fet, però depèn de cadascuna.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

En altres casos són constants perquè volen aconseguir un bon expedient acadèmic (Infantil: 16Ad, Informàtica: 25D, 26Ad).

Si es presta atenció a l'aspecte de les titulacions es constata que en totes elles hi ha estudiants més constants en els seus estudis i d'altres que ho són menys. Sí que sembla important la diferència respecte al tipus de motivació d'entrada. Els estudiants acomodats són els que semblen que canvien més probablement segons la tasca.

Els resultats en aquest cas també són coherents amb la hipòtesis, encara que no són la majoria, alguns estudiants són constants en els seus estudis i no varien gaire les seves accions d'aprenentatge segons les tasques que se'ls demanen. S'han trobat certes

diferències segons les motivacions de tria dels estudis, i és que els acomodats varien més probablement que no pas els adherits o dissociats.

Hipòtesi 5b) Els estudiants estan influenciats pel desajust d'expectatives, que provoca canvis en la motivació.

Es pretenen detectar aquells casos on la dissonància entre les creences i les oportunitats produeix canvis en la motivació.

No s'han trobat distincions en aquesta relació segons les titulacions, atès que en totes les titulacions existeixen expectatives errònies respecte als continguts, la metodologia o la manera de funcionar de la universitat. Tampoc es poden trobar diferències clares segons la motivació de tria dels estudis.

La majoria dels estudiants que s'han entrevistat tenien unes expectatives respecte als estudis que començaven a cursar i una gran part d'ells manifesta que els ha agradat el que s'han trobat realitzant els estudis (Polítiques: 4I, 9Ad, Infantil: 13D, 16Ad, 17D, 20Ac, Informàtica: 21D, 22Ac, 23Ac, 24D, 27D), fins i tot algun d'ells manifesta que li està agradant més del què es pensava (Polítiques: 4I).

De totes maneres, no tots els estudiants semblen sentir-se igual de satisfets, alguns manifesten que se'ls han truncat les expectatives en alguns aspectes (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 7I, 10D, 11I, Infantil: 14I, 15I, 19Ad, 18Ac, Informàtica: 25D, 26Ad, 28I). La cita següent és representativa de totes les que es poden trobar en el mateix sentit, s'ha optat per aquesta al ser la més aclaridora:

“Depèn de l'assignatura, o sigui és molt estudiar estadística i molt això i jo vaig pensar que era més de cara al públic, debats intensius, de discussions, i hi ha algunes assignatures que sí, però no la majoria. (...) Sí [és més coneixement dels fenòmens socials diguéssim, que no pas estadística i economia].” Estudiant 7: Ciències Polítiques, inhibit.

“Les expectatives que tenia sí que s'han complert, la majoria, però hi ha moltes coses que no m'esperava, bueno potser perquè quan he parlat amb la gent i això, potser m'han dit les coses més relacionades amb els nens, les assignatures relacionades amb els nens, i a l'entrar a la carrera he vist que moltes assignatures no estaven directament relacionades, diguéssim que sí, que clar que et serveixen d'algo i tot, però per exemple llengua catalana, no està enfocada a la didàctica ni res, sinó és perquè tu assoleixis algo, i això és el que no sabia, però sí, s'ha de saber.” Estudiant 14: Educació Infantil, inhibit.

Un parell d'estudiants aporten la reflexió que no s'esperaven trobar uns continguts ni un enfocament dels estudis diferent al que s'han trobat (Infantil: 15I, 19Ad).

“No en tenia ni idea realment, pensava que seria una cosa més pràctica, de què faria a la classe amb els nens, però no sé si serà a tercer, però el que és per ara, no. (...) Doncs [m'he trobat] que és molt, que els profes la majoria no són mestres i no et poden dir realment a base de la seva experiència i quan hi ha un que sí que ho és es nota. Els que diuen això amb els nens no podeu fer-ho, haureu de fer una altra cosa, i això és el que crec que vull aprendre, què fer a classe.” Estudiant 15: Educació Infantil, inhibit.

Si es relacionen les expectatives en relació a la carrera i la motivació actual en relació als estudis es pot comprovar com per aquells que se'ls han complert les expectatives, i per tant, no s'ha produït dissonància, la motivació es manté alta (Polítiques: 4I, 5Ac, 8D, Infantil: 13D, 16Ad, 17D, 20Ac, Informàtica: 21D, 22Ac, 23Ac, 24D, 27D).

Fins i tot, hi ha estudiants que mantenen que la seva motivació ha millorat respecte als inicis de la carrera (Polítiques: 9Ad, Informàtica: 26Ad, 28I). Seria lògic pensar que en els tres casos són estudiants que no han vist truncades les seves expectatives, així és en uns dels casos (Polítiques: 9Ac), però en els altres dos (Informàtica: 26Ad, 28I) els estudiants manifesten que han viscut un procés no lineal en relació als seus estudis, i que al començar van trobar elements que no els acabaven de convèncer i això va fer que durant un temps la seva motivació es reduís, però que després, continuant els estudis han acabat trobant els aspectes que més els motivaven i per això ara la seva motivació és més forta que als inicis.

“És qüestió d'evolució de la persona, o no, que jo quan vaig entrar a la carrera vaig entrar i no anava a classe, el primer any vaig aprovar tres assignatures i *andando* i quan vaig arribar a tercer, que va ser quan vaig començar a tenir canvis, clar, ja començava a ser més gran i tenia les idees més clares i a partir d'aquí, vull dir la meva evolució sobre el que he fet a classe i el que he après és molt més gran, clar no sé si amb una prova [Bolonya] també hagués fet la mateixa evolució.” Estudiant 26: Enginyeria Informàtica, adherit.

En canvi, per aquells que no han vist complertes del tot les seves expectatives manifesten que la seva motivació inicial s'ha vist afectada negativament (Polítiques: 6Ac, 11I, Infantil: 15I, 19Ad, Informàtica: 25D).

“És una motivació més pràctica, saps, o sigui la meva motivació diguéssim emocional sí que s'ha reduït però per contra penso que sí, que el fet de quem'ho curri una mica més sé que m'ajudarà i tinc ganes de treure-m'ho ja una mica de sobre i fer alguna cosa diferent, començar a estudiar.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

Sobretot per aquelles que manifestaven que s'han trobat continguts i un enfocament diferent al què s'esperaven, la seva motivació actual és força diferent a la dels inicis (Infantil: 15I, 19Ad).

“No ho tinc clar, un cop em posi com a mestra, llavors diré, doncs em puc passar tota la vida fent això, o em buscaré una altra cosa, no ho tinc clar del tot.” Estudiant 15: Educació Infantil, inhibit.

“No és que no m'interessi però pel que veig, o sigui m'interessava abans, però pel que estic veient a les classes i tot, no m'interessa tant, sí que hi ha algunes com psicologia i d'altres que estan bé. Però n'hi ha moltes que estan aquí i que dius no sé si n'estic aprenent gaire.” Estudiant 15: Educació Infantil, inhibit.

“Sí, clar em va desmotivar una mica quan vaig començar perquè vaig pensar, ostres, estava com una esponja xupant tot el que em donaven i hi havia assignatures que era molt per sobre o així.” Estudiant 19: Educació Infantil, adherit.

Es pot concloure que els resultats obtinguts són coherents amb la hipòtesi formulada, realment les expectatives prèvies dels estudiants en relació al què es trobaran a la titulació té efectes en la seva motivació. Quan les expectatives prèvies es compleixen, la motivació s'acostuma a mantenir alta, en canvi, si no es compleixen, normalment es produeixen conseqüències negatives en la motivació.

Hipòtesi 5c) Les expectatives de les notes influeixen en la implicació de les assignatures, i per tant, en els resultats que es treuen.

És necessari esmentar que la percepció del nivell de les notes, si aquestes són altes o més baixes, està en relació a les notes que acostumen a treure els altres companys de la carrera. Per exemple, a Educació Infantil, on les notes són molt altes, per als estudiants treure un 7 és obtenir una nota força mediocre, i la mateixa nota a Enginyeria Informàtica es considera una molt bona nota. Ciències Polítiques se situa al mig d'aquestes dues. De la mateixa manera, les notes també es valoren en relació a les notes que treuen els membre del grup amb el que es relacionen habitualment. Aquest podria ser un mecanisme de privació relativa, els estudiants valoren les seves notes en relació al grup de referència.

Pel que fa a les estudiants de la titulació d'Educació Infantil, com s'ha comentat al capítol 10 sobre el context de cada una de les titulacions, aquest curs s'ha detectat un

clima a classe molt competitiu en relació a les notes i sembla que les estudiants entrevistades es volen desmarcar d'aquest clima, per tant, refusen comentar que volen treure bones notes. Tot i això, realment totes elles treuen molt bons resultats, encara que es decanten per mencionar que prefereixen aprendre i gaudir el que estan fent que no pas obtenir bones notes (Infantil: 16Ad, 18Ac, 19Ad).

La majoria dels estudiants tenen unes expectatives altes en relació a les seves notes (Polítiques: 4I, 8D, 9Ad, 10D, Infantil: 14I, 17D, 20Ac, Informàtica: 25D, 26Ad, 28I). Les cites següents són representatives de totes les que es poden trobar en el mateix sentit:

“A mi m'agrada sobretot perquè com que m'està agradant el que faig, doncs m'agrada aspirar al màxim, mai he pensat, com que bueno, doncs, si aquí faig fins aquí i trec un 5 pues ja està, i com que m'agrada i em motiva no em fa res estudiar tres hores més i poder aspirar a més, això sí.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“Però l'expedient reflecteix més l'actitud que tinc cap a la carrera, o sigui jo no enfoco la carrera a l'expedient sinó a la carrera [l'expedient el té perquè li agraden els estudis i no per treure una nota], pot semblar una mica utòpic però és així.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

“Sempre tens la idea de treure excel·lents a tot, l'expectativa la tens igualment, jo crec que trauré un sis a català però no faré per fer lo just.” Estudiant 14: Educació Infantil, inhibit.

“No per competitivitat ni res, sinó per tu mateixa, és com jo que m'estic currant un treball, si a més ja no només per treure bona nota sinó perquè he vist que això queda reflectit en el meu aprenentatge, no és el mateix que per fer un treball *copiis i peguis* d'internet, que te'n vagis a la biblioteca, busquis informació, i no només per la nota, sinó perquè a tu això t'influeix i home, si després treus una bona nota, tens una recompensa, a tothom li agrada, segur, et tornen l'examen i veus un excel·lent i és com que està reflectit el teu treball.” Estudiant 20: Educació Infantil, acomodat.

D'altra banda, es poden trobar estudiants que es conformen amb aprovar (Polítiques: 5Ac, 7I, 11I, Infantil: 13D, 16Ad, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 21D, 22Ac, 23Ac, 24D).

“Sempre he pecat d'això des de l'ESO i el Batxillerat sempre he complit amb un 5, un 6 o un 7, al Batxillerat tinc la majoria 7 però mai un 8 o 9, allò de vaig a per 9, sempre he estat una mica deixat en aquest aspecte, hagués pogut o puc, però no sóc ambiciós en aquest aspecte, mentre aprovi.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“Ja quan vaig dir, a mi lo que m'interessa és acabar la carrera i després ja veurem lo que fem, vaig dir, mira, a aprovar per la mínima possible i si trec un 5 he tret un 5 i si trec un 10 doncs un 10, no per treure un 5 em quedaré destrossat ni res.” Estudiant 7: Ciències Polítiques, inhibit.

“En funció també del que m'agradi, o com vagi veient evolucionar el semestre, aquí podem atacar més segurament i aquí arribarem al sis i encara gràcies, sí que després, a lo millor tens sorpreses, que m'esperava una nota i no és tant.” Estudiant 23: Enginyeria Informàtica, acomodat.

Alguns estudiants esmentaven que busquen l'equilibri entre estudiar i altres activitats, entre treure unes notes que ells consideren acceptables i fer altres coses (Polítiques: 6Ac, 9Ad, Infantil: 15I).

“Si trec un 5 no em treu la son, sempre he sigut així, jo al Batxillerat si m'hi hagués posat potser hagués tret matricula d'honor però l'esforç no em compensava el resultat i vaig dir, jo m'ho prenc a la lleugera, bueno, a la lleugera tampoc, amb calma i intentant-ho al meu ritme.” Estudiant 6: Ciències Polítiques, acomodad.

S'ha detectat que els estudiants donen importància a treure una bones notes si veuen que aquestes els comporten una recompensa, si serveixen per tenir un bon expedient pel doctorat (Informàtica: 25D, 26Ad) o per aconseguir beques (Polítiques: 8D).

“Des de què vaig començar a treure millors notes i demès, va ser que vaig despertar d'un *largo sueño* i vaig dir vull fer doctorat i vull intentar pujar la meua mitja.” Estudiant 26: Enginyeria Informàtica, adherit

En aquest mateix sentit, alguns estudiants que treuen bones notes però que veuen que això no els comportarà una recompensa, finalment decideixen afluixar i no dedicar-se tant als seus estudis, sigui perquè veuen que això no els recompensarà en una beca (Polítiques: 7I, 9A) o sigui perquè pensen que tots els titulats tindran la mateixa situació laboral futura (Infantil: 16Ad, 18Ac). Continua sent el mateix mecanisme de canviar les creences i desigs segons les oportunitats del context; com que veuen que l'esforç no comporta el que ells creien, canvien els desigs, i ja no volen treure tan bona nota.

Cal destacar que s'ha detectat, en la mateixa línia que els estudis citats a l'apartat del context de les titulacions, que a partir de l'entrada del Procés de Bolonya als estudis, els estudiants obtenen més bones notes i això els incita a posar-s'hi encara més (Polítiques: 4I, Informàtica: 21D, 28I). De totes maneres, en aquest procés de vegades també hi pot intercedir el propi procés de maduració de l'individu.

“Cada vegada intento treure més nota, també perquè les matèries han anat evolucionant i m'agraden més que no pas a primer, que eren més els fonaments no comences a veure les coses i ara que comences a veure algo que et pugui servir o et puguin demanar pues t'hi poses més perquè crea més interès, m'hi poso més i intento, ja que m'hi poso, treure més nota.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Si es recupera la hipòtesi formulada, es pot concloure que realment existeix certa relació entre les expectatives de les notes i les notes que al final obtenen. En aquest sentit, els resultats són coherents amb la hipòtesi. De totes maneres, és difícil distingir si les expectatives es conformen prèviament al resultats o si aquestes es van construir a mesura que els estudiants obtenen unes notes concretes. Segurament la creació

d'expectatives està íntimament lligada a les notes que van obtenint els estudiants, que ahora van reformulant les seves creences (expectatives) segons les oportunitats, i disminuint la dissonància cognitiva que es podria produir si les expectatives sobre les notes estiguessin molt allunyades dels resultats que realment acostumen a treure a les assignatures.

Hipòtesi 5d) Les expectatives en relació al futur professional influeixen en la implicació en les assignatures.

En relació a les expectatives professionals és evident que hi ha una clara influència de la creença sobre la inserció real dels titulats d'aquells estudis. Així, per als de Ciències Polítiques les expectatives professionals són molt més reduïdes que en el cas dels estudiants de les altres dues titulacions, on la inserció laboral és molt més alta. Per tant, seria de suposar que els estudiants de Ciències Polítiques tinguessin unes expectatives laborals més baixes que els d'Educació Infantil i d'Enginyeria Informàtica.

Així, els estudiants que expliquen que no han generat cap expectativa professional (Polítiques: 4I, 7I) o que la tenen molt poc definida (Polítiques: 9Ad, Infantil: 15I) són majoritàriament de Ciències Polítiques.

La majoria dels estudiants manifesten tenir una expectativa professional força clara (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 8D, 10D, 11I, Infantil: 13D, 14I, 16Ad, 17D, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 21D, 22Ac, 24D, 25D, 26Ad, 27D, 28I).

“El meu objectiu és aquest, és com un somni, el meu somni es arribar a ser mestre.”
Estudiant 16: Educació Infantil, adherit

Amb la hipòtesi es qüestiona si el fet de tenir unes expectatives professionals clares té incidència en l'aprenentatge a través de la importància que confereixen els estudiants a les assignatures aplicades, aquelles que tenen un sentit en el seu futur professional. Els estudiants gairebé es reparteixen en meitat i meitat, alguns dels que tenen una expectativa professional creada sí que els importa que les assignatures siguin aplicades (Polítiques: 5Ac, Infantil: 13D, 15I, 16Ad, 17D, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 21D). Destaca en aquest aspecte Educació Infantil, uns estudis amb un perfil professional molt clar. Però un volum important d'estudiants, tot i tenir unes expectatives professionals

força clares, no mostra un major interès per aquelles assignatures més aplicades professionalment.

A la pregunta, el fet de tenir una expectativa professional influeix en com els estudiants es posen a aprendre, la resposta és no en la majoria de casos (Polítiques: 6Ac, 8D, 11I, Infantil: 14I, Informàtica: 22Ac, 23Ac, 24D, 27D, 28I).

“Tinc una idea encaminada, però de moment no m’influeix tant com per, perquè les assignatures que realment interessin estan a quart, i no em corre pressa i he pensat en què puc treballar i tot això però no m’influeixen alhora d’agafar algun llibre o agafar el temari d’una assignatura.” Estudiant 6: Ciències Polítiques, acomodat

Queda com a cas anecdòtic el d’un estudiant que tot i no tenir encara clar el seu futur professional sí que li dóna importància a l’aplicació dels continguts que se li donen, precisament perquè no ha vist complertes les seves creences respecte al contingut de la carrera.

Els resultats obtinguts són coherents amb la hipòtesi, les expectatives professionals influeixen en la implicació dels estudiants en les assignatures, sobretot per aquells estudiants que cursen una carrera molt dirigida a una professió concreta, és el cas sobretot d’Educació Infantil, en menor mesura es dóna a Enginyeria Informàtica i gairebé és anecdòtic pels estudiants de Ciències Polítiques. Tanmateix, s’observa que un nombre important d’estudiants, no pel fet tenir una expectativa professional definida s’acaba implicant més intensament en les assignatures aplicades.

11.2.3. Norma subjectiva

La norma subjectiva és el segon factor explicatiu de les accions d’aprenentatge, després de les actituds (creences amb motivacions) i de la percepció del control de les oportunitats. La norma subjectiva consisteix en la suma de la norma social i la moral. La primera es refereix a la percepció d’un individu respecte de la pressió social que creu que d’altres persones exerceixen sobre ell perquè desenvolupi un determinat comportament i que depèn de les seves creences respecte al què les persones significatives (pares, amics...) pensen que hauria de fer, i de la seva motivació per a complir amb aquestes persones que incideixen. La norma moral té a veure amb la interiorització individual de les normes i, per tant, no requereix la presència dels altres perquè l’individu les tingui en ment. No es detecten diferències per titulacions, per tant,

es tracta aquest aspecte globalment per totes tres titulacions. Així doncs, la norma social està més lligada a la pressió dels companys o dels professors, i la moral la influeix la pressió dels pares.

Al ser una qüestió interna de l'individu, no s'han detectat diferències entre titulacions.

Hipòtesi 6: Es pot distingir entre el grup de pertinença, el grup de companys de la universitat, i el grup de referència. Ambdós mantenen expectatives cap a l'individu que influeixen en la seva conducta i la construcció de la identitat.

Hipòtesi 6a) Es pot tenir una alta relació amb la institució sense trencar amb la comunitat anterior. Per tant, els estudiants poden sentir-se còmodes a la universitat sense abandonar les seves relacions amb amics de fora de la universitat o família, fins i tot, quan aquests no comparteixen les normes i els valors de la institució.

Hipòtesi 6b) Els estudiants que s'integren més fàcilment a la universitat són aquells que tenen el grup de referència dins d'aquesta.

La pregunta clau per saber si els estudiants consideren que el seu grup de pertinença, els companys de la universitat, és al mateix temps el seu grup de referència, del què agafen normes i valors, és si, en part, consideren els companys de classe o del grup de treball com els seus amics. La gran majoria dels estudiants van contestar que sí (Polítiques: 4I, 5Ac, 6Ac, 10D, 11I, Infantil: 13D, 14I, 16Ad, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 22Ac, 23Ac, 27D). Les cites següents són les més representatives de totes les que es poden trobar en el mateix sentit:

“És la colla d'aquí i és lo xulo perquè tothom té una altra colla i aquí és la de la universitat”
Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

“Fem les nostres festes, no quedem cada cap de setmana, però diem, aquest divendres anem a sopar, i anem a sopar. Ara el dia 22 fem un sopar entre nosaltres, cada una anirà d'un color i aquestes tonteries.” Estudiant 16: Educació Infantil, adherit.

L'altra part d'estudiants també confirma que els del grup de la universitat són els seus amics però que només estableixen amistat amb alguns dels membres del grup de treball (Polítiques: 8D, 9Ad, Infantil: 15I, 17D, 18Ac, Informàtica: 21D, 24D, 26Ad, 28I).

Només hi ha un parell de casos (Polítiques: 7I, Informàtica: 25D) que expliciten que tot i tenir bons companys de classe aquests no els consideren els seus amics, per tant, no tenen una colla a la universitat com a grup de referència. Val a dir que l'entrevistat (Informàtica: 25D), tot i no tenir colla com a grup de referència, aquest paper el fa la comunitat universitària atès que té com a objectiu quedar-se a la universitat investigant.

Alguns estudiants, fins i tot expliquen que els amics que tenen són bàsicament els que han fet a la universitat, els de classe (Infantil: 18Ac, Informàtica: 20Ac, 27D) perquè han perdut les amistats que tenien fora de la universitat.

“Quan vaig arribar a aquesta carrera el fet de trobar el grup en el que estic, a mi m’ha ajudat moltíssim perquè a part de què són amigues, saps que pots treballar bé, perquè fer un treball amb gent que no coneixes i no poder-te expressar com tu ets, doncs llavors també t’incomoda una mica i el fet de què siguem amigues i de què poguem fer i tal, doncs en el teu aprenentatge almenys sí que ajuda, o sigui que bé.” Estudiant 20: Educació Infantil, acomodat.

N’hi ha que són conscients que van perdent el contacte amb el grup de fora de la universitat, el grup de pertinença anterior (Polítiques: 8D, 10D, Infantil 14I, 15I, Informàtica: 23Ac, 26Ad). Tot i que són reticents a pensar que van perdent el contacte amb els amics de fora de la universitat, sí que van sent conscients de què amb alguns d’ells el contacte és cada vegada més esporàdic. El fet de passar moltes hores a la universitat fa que vagi augmentant el contacte amb els companys de classe, i això fa que el grup de pertinença sigui alhora el de referència, de manera que van disminuint els contactes amb els amics de fora.

També es veu que hi ha distanciament a nivell econòmic entre les amistats que han deixat d’estudiar i que només treballen perquè tenen una economia i uns ingressos diferents als dels estudiants (Polítiques: 8D, Informàtica: 21D, 26Ad). Els amics que treballen tenen més diners per gastar en oci. Això provoca que algunes activitats que es volen realitzar conjuntament durant el temps lliure també acabin sent diferents entre els amics que han deixat d’estudiar per treballar i els que continuen estudiant. Es produeix un mecanisme de privació relativa.

“Sí, sí, ens passava, deia “veniu a fer això”, entrada 30 euros i clar, vés-hi tu.” Estudiant 26: Enginyeria Informàtica, adherit.

D'altres estudiants tot i tenir colles on hi ha amics que treballen i no estudien, el distanciament entre els membres és molt poc. Reconeixen que hi ha cert distanciament per divergència de preferències, perquè tenen una economia diferent, però que aquestes diferències no els comporten gaire distanciament (Polítiques: 4I, 5Ac, 6Ac, Infantil: 17D, Informàtica: 21D, 24D, 25D).

“No, no molt, no, com que és un poble sempre acabes anant més junts.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“Els primers anys potser sí perquè ells es continuen veient, i com que nosaltres estem per aquí entre setmana no ens veiem, però els caps de setmana sí i no hi ha cap tipus de separació.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

En alguna ocasió els estudiants són conscients que els valors, temes de conversa i comportaments són diferents entre els companys de la universitat, que han passat a ser el seu grup de referència, i els amics que no han continuat estudiant (Infantil: 15I, 19Ad, Informàtica: 26Ad). És interessant veure la reflexió que fa un dels entrevistats en relació a aquest tema:

“És una dinàmica diferent sí, vull dir et dediques a coses diferents i clar és quan veus molt a una persona aquí [a la facultat], que al final sí que acaba formant part del teu grup i quedes els caps de setmana, mentre que els altres van més a la seva, a més, és una miqueta, diga-li nazi, però jo m'he trobat amb el cas de certs companys amb els que jo anava a l'ESO i que van ser molt amics meus durant tota la vida, però que clar, jo he fet la carrera i hi ha un company meu que actualment s'ha dedicat a la ferreria i te'l trobes un dia i és interessant xerrar amb ell, però si el veus massa dies seguits perds temes, no, ell no enganxa. (...) No té la capacitat, no pots parlar amb ell gaires dies seguits. (...) En canvi amb persones que sí que han estudiat i són persones que això, i que potser acabes parlant de tonteries però hi acabes parlant, i en canvi amb l'altre sempre acabes parlant de les mateixes tonteries, és molt estrany, no és que jo amb els companys que sí que són universitaris tingui conversacions transcendents, no, parlo de xorrades també, però cada cap de setmana són diferents. En canvi, a un que el deixo de veure ara, el veig d'aquí a un any i segueix dient les mateixes paraules, em sorprèn molt, és una cosa que sempre m'ha sorprès molt.” Estudiant 26: Enginyeria Informàtica, adherit.

Precisament per la consciència de la influència del grup de referència en la conformació de valors i normes, una de les estudiants explica com va decidir fer un canvi d'institut perquè veia que si seguia compartint amistat i estudis amb les seves companyes no continuaria estudiant. De l'institut on va marxar la majoria de les seves amigues no van entrar a Batxillerat, sigui perquè no van superar l'ESO o perquè van decidir no continuar estudiant. L'entrevistada explica com davant la por de veure's influïda per aquesta situació i arribar a deixar els estudis, va preferir canviar d'institut. Va decidir fer un canvi de grup de referència.

“Sí, em vaig canviar d'institut, va ser aquesta la raó principal, que veia que quasi totes les meves amigues estaven deixant el Batxillerat. No sé, veia que ninguna es plantejava anar a

la universitat i em vaig començar com a, no sé com dir-ho, com a enfonsar una mica perquè veia que ninguna volia seguir, jo què sé, a l'hora de fer treballs passava el mateix, que clar que com que elles l'únic que volien era aprovar i ja està i jo volia tenir alguna nota, doncs sí que veia dificultats. Però aquest va ser un dels motius, no tots, i per això em vaig canviar d'institut perquè les meves amigues ja es posaven a treballar allà i l'ambient era molt diferent. No em va suposar cap impediment perquè jo no vaig deixar d'estudiar perquè elles no estudiessin ni res, però ja la motivació era molt diferent, a més els professors sabien que la meitat no volien seguir i també l'actitud (...) fins i tot vaig dubtar això que deixaria el Batxillerat i vaig veure que no podia ser i vaig pensar que jo volia seguir, i per no desmotivar-me més vaig decidir anar a algun altre lloc on veiés que tothom tenia la motivació, bueno la majoria... i per això em vaig canviar." Estudiant 14: Educació Infantil, inhibit.

Finalment, l'última reflexió al voltant de la importància de tenir un grup de referència a la universitat fou elaborada per una estudiant que compagina estudis i feina remunerada que considera que el seu grup de referència són precisament les amigues que no estan a la universitat, les que treballen. Manifesta que troba molta diferència entre ella i les seves companyes de classe, que els valors i la manera d'enfocar la vida són molt diferents. De totes maneres, té també amigues a la universitat i es pot considerar com una estudiant altament integrada.

"Normalment em porto millor o m'avinc més amb gent que no té carrera, o sigui que està treballant, potser perquè em sento més identificada amb ells perquè com que sempre he estat treballant em sento més identificada amb ells que no pas amb la gent que estudia, perquè clar, la gent que estudia té una altra mentalitat (...) Em sento més identificada amb la gent que està treballant ara perquè jo crec que, no sé, és més, que la gent que estudia ho té més fàcil, no? Normalment els pares els paguen els estudis, normalment estudien i fan de més i de menys, vull dir, tens un reforç." Estudiant 19: Educació Infantil, adherit.

Per tant, l'anàlisi dels resultats és coherent amb la hipòtesis i les dues subhipòtesis. Es pot distingir entre el grup de referència i el grup de pertinença, i la seva incidència en l'individu. Respecte a la hipòtesi 6a) s'ha mostrat com per part dels estudiants s'esdevenen diferents modalitats d'integració amb la universitat. Hi ha estudiants que mantenen amics tant a dins com a fora de la universitat, encara que és complicat per alguns estudiants mantenir grups de pertinença dins i fora de la universitat. En la mateixa línia que alguns dels autors citats a l'estat de l'art, s'ha corroborat que perquè la integració es dugui a terme, és important que els estudiants tinguin un grup d'amics a la universitat (integració social), però sembla imprescindible que com a mínim tinguin una integració acadèmica, és a dir, que tinguin el professorat o els futurs professionals del seu àmbit com a grup de referència.

6c) Els estudiants s'integren més fàcilment si tenen molts contactes amb companys i professors.

Una de les situacions que en teoria hauria de comportar una relació més propera entre estudiants i professors és quan els primers acudeixen a les tutories perquè és on la relació és cara a cara, els estudiants poden acabar d'entendre les demandes del professors (les normes socials) i els professors poden entendre millor les preocupacions dels estudiant.

Tal i com constaten la majoria d'estudis realitzats sobre l'assistència dels estudiants a les tutories, els estudiants, en general no tenen costum d'anar a tutories i només hi van si aquestes són obligatòries (Polítiques: 4I, 5Ac, 7I, 8D, 9Ad, 10D, Infantil: 13D, 14I, 16Ad, 17D, 19Ad, 18Ac, Informàtica: 21D, 22Ac, 23Ac, 24D, 25D), prefereixen fer servir els minuts abans o després de fer cada classe (Polítiques: 4I, 5Ac, 10D), o perquè no ho veuen necessari i prefereixen espavilar-se per si sols (Infantil: 18Ac, Informàtica: 24D).

“Aquí les classes són més reduïdes i això fa que puguis tenir més contacte amb el mestre, però, no sé, hi ha gent que sí que a lo millor va a parlar sempre al despatx però jo és una cosa que sinó ho trobo necessari prefereixo fer l'aprenentatge per mi mateixa. O sigui, jo a partir del que m'han explicat, trauré pitjor o millor nota, però no vaig a preguntar-li si està bé, i això, i així ho vols? No, jo personalment no ho faig.” Estudiant 18: Educació Infantil, acomodada.

“Jo no acostumo a anar a tutories, jo prefereixo abans d'anar a una tutoria trencar-me jo les banyes i de moment acostumo a treure-ho, excepte les assignatures que després suspenc radicalment, vull dir, no hi ha res a fer per moltes tutories que faci no ho solucionaré, a les altres acostumo a provar-ho jo abans i acostumo a treure-ho.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

En un sol cas es cita el fet de no anar a tutories per males experiències amb professors concrets que no reben bé els estudiants (Informàtica: 24D).

D'altres estudiants justifiquen el fet de no anar a tutories perquè no tenen temps perquè hi ha moltes classes i els coincideixen amb els horaris de les tutories (Polítiques: 4I, Infantil: 16Ad, Informàtica: 22Ac, 23Ac, 27D).

“Lo de tutories el que ens passa molts cops és que els horaris de tutories corresponen als horaris de classe i per això també jo crec que és més difícil que vagis a tutoria si tens una altra classe” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“Però per anar a preguntar problemes hi ha professors i professors, el problema està sempre, sempre en l'horari de consulta. Hi ha professors que estan tot el dia al despatx i fora de l'horari els envies un mail i no hi ha problema, (...) però hi ha un grup de professors sempre que donen tantes classes i tenen tanta feina a fora que no pots quedar, perquè et diuen, no

els meus horaris són de 12 a 14 del dilluns i no hi ha més.” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Alguns manifesten que enviant un correu electrònic ja és suficient per resoldre els seus dubtes (Infantil: 14I, 20Ac, Informàtica: 23Ac, 25D). A Enginyeria Informàtica veuen que fer cerques per internet és més fàcil i ràpid que anar a una tutoria (Informàtica: 21D, 25D).

“És més fàcil i ràpid accedir a internet o preguntar a un company que no pas haver d'enviar un mail i anar a una tutoria.” Estudiant 21: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Encara que no molts, alguns han descobert que acudir a les tutories del professorat els ajuda en l'aprenentatge (Polítiques: 6Ac, 11I, Informàtica: 26Ad, 27D, 28I), al ser una bona manera d'acabar d'entendre les demandes del professorat. Reconeixen que durant el primer curs no ho feien però que quan ho han descobert troben que serveix perquè els donin les pautes necessàries per tirar endavant.

“Però aquest any com que tinc menys temps de teoria, no pots potser entendre-ho tant i llavors has d'aprofitar aquelles hores, perquè sinó, és impossible sinó. (...) Sí, [ajuda el profe] a més que t'explica la part que tu no entens i de tot el temari potser només hi ha una part que no entens, doncs li preguntes només allò i s'agraeix.” Estudiant 6: Ciències Polítiques, acomodat.

“M'he adonat que és una bona eina, a més el profe, el fet que tinguis un contacte directe motiva també bastant alhora de treballar i d'implicar-te en l'assignatura, si no et coneix dius aquest home no sap ni qui sóc, no m'interessa a mi tampoc, però ja tens un contacte més i veus que es preocupa també pel que fa i no li importa explicar-ho dos cops, doncs hi vaig més.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

Tot i la baixa assistència a les tutories, la majoria d'estudiants consideren que els professors es preocupen pel seu aprenentatge i que reben ajut quan ho necessiten, hi ha una bona relació (Polítiques: 4I, 8D, 9Ad, 11I, Infantil: 13D, 16Ad, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 23Ac, 28I).

“La proximitat amb els professors hi pot ser si vols, i això és un mite que a la universitat els professors que estan allà i no hi pots parlar i que no et coneixen, i almenys aquí no crec que sigui veritat.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

“No és lo típic d'estar allà apuntant i de no tenir cap relació amb el mestre, si es fomenta la relació alumne-mestre en el contingut de les assignatures, ells també ho han de fer.” Estudiant 16: Educació Infantil, adherit.

D'altres consideren que hi ha professors de tot tipus, alguns ajuden i són propers als estudiants i d'altres es preocupen poc per ells (Polítiques: 6Ac, 7I, 10D, Infantil: 15I, 17D, 18Ac, Informàtica: 24D, 25D). Els contactes amb el professorat més enllà dels aspectes de la matèria són molt minoritaris (Polítiques: 9Ad, Informàtica: 27D).

Encara que no són gaires, alguns estudiants realitzen altres activitats a la universitat, per tant, la seva vinculació amb la institució és més alta (Polítiques: 5Ac, 8D, 9Ad, Informàtica: 24D, 26Ad, 27D). El fet que el 85% dels estudiants treballi explica perquè no hi ha cap estudiant entrevistat d'aquesta titulació que realitzi altres activitats a la institució.

En relació als contactes amb els companys, els estudiants destaquen que les noves metodologies de treball continu i de treball en grup provoquen que s'hagin de quedar moltes estones a la universitat amb els companys, més enllà dels horaris de les classes, (Polítiques: 4I, 6Ac, 9Ad, 10D, Informàtica: 25D, 26Ad, 27D, 28I).

Els beneficis són recíprocs; el fet de tenir molts treballs en grup fa veure que si cooperen, (repartint lectures, tasques etcètera, com s'explicarà a la hipòtesi 12) redueixen la càrrega de feina, i això implica que augmenten els contactes entre companys. Alhora, aquest fet provoca certs beneficis per l'aprenentatge, i es defineix com un efecte emergent dels treballs en grup explicat posteriorment.

“Cada tarda hi ha algú que es queda a fer feina i llavors és una mica més de vida social també.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

“Amb els meus companys quedem un dia, estudiem, venim aquí a l'ETSE, agafem una pissarra estem tota la tarda i resollem tots els dubtes.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

“Si hi ha problemes es comenten en grup, perquè normalment et trobes en tots els grups amb els mateixos problemes i llavors, clar està molt bé perquè tu quedes amb aquesta gent i com que cada dos per tres quedes amb ells perquè et toca, veus com funciona la gent i saps que si jo necessito qualsevol cosa d'explicació en matemàtiques no tinc problema, el proper dia que quedem els ho pregunto, segur que un d'ells m'ho sabrà explicar i viceversa, saben que si necessiten qualsevol cosa d'informàtica, saben que si joestic allà els ho explicaré en un moment, i això et treu un pes de sobre, a mi em treu pes de les assignatures.” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

El grau de relació entre companys no és sempre el mateix, n'hi ha que es queden més estona a la facultat però poc sovint, només quan és necessari, i per tant, les relacions no arriben mai més enllà de certa amistat amb els companys de classe (Polítiques: 7I, 8D, Infantil: 13D, 17D, 19Ad).

A partir dels resultats que s'han abordat en aquest apartat i d'alguns apunts en d'altres hipòtesis, es pot concloure que els resultats són coherents amb la hipòtesi formulada

perquè els contactes entre companys i professors ajuden a la integració dels estudiants. En un context on el Procés de Bolonya està suposant un ensenyament més actiu a la nostra universitat, que comporta que l'estudiant participi més del seu aprenentatge, amb participacions a classe, anant a tutories i seminaris, el contacte amb el professorat és més habitual i més proper. També augmenten les relacions entre els companys amb l'augment de treballs en grup, fet que està provocant que s'hagin de veure més sovint per dur a terme les tasques que se'ls encomanen.

Hipòtesi 7: Els estudiants condicionen les seves accions segons la pressió que senten del què els altres esperen d'ells. La pressió prové tant dels pares (norma moral) com del grup d'iguals i del professorat (norma social).

La majoria dels estudiants és conscient que el discurs a casa en relació a l'educació ha estat sempre molt present i que els han incentivat, sense obligació, a què estudiessin i a què arribessin a la universitat (Polítiques: 4I, 5Ac, 8D, 11I, Infantil: 13D, 14I, 15I, 16Ad, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 21D, 25D, 23Ac, 28I). La cita següent, és la més representativa de totes les que es poden trobar en el mateix sentit:

“És més, si jo hagués decidit no anar a la universitat, ho haguessin acceptat però no ho haguessin compartit. (...) A més, sóc l'únic fill i l'únic que tindrà carrera universitària de la família si Déu vol i pels pares és una satisfacció que puguin dir als veïns que el teu fill estudia una carrera universitària, jo potser no ho veig tant, però ells ho veuen molt diferent i estan molt contents.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“No, o sigui no molt, m'ho deien, que havia d'estudiar, però com era donat per descomptat que sí que aniria a la universitat i els meus pares no són universitaris, era com una cosa ... al contrari, sempre treballant perquè havia d'estudiar, des de què érem així de petites.” Estudiant 8: Ciències Polítiques, dissociat.

“Des de petit sempre universitat, universitat, i universitat, i una bona carrera i res de tonteries, o sigui fes el que t'agrada però vés a la uni.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Tot i que no sigui explícit, molts estudiants han sentit aquesta pressió des de la infantesa, o simplement perquè ells ja ho tenien clar des de petits i no consideren que els pares hagin insistit molt (Polítiques: 10D, Informàtica: 24D).

“No hi ha sigut el discurs però com si hi fos, crec, bueno el meu pare molts cops m'ha dit perquè (...) si als 16 anys vols anar a treballar tu mateixa, -però jo crec que si hagués anat a treballat tu t'haguessis decepcionat-, no clar, prefereixo que estudiïs, sí, però no és que has d'anar-hi tant sí com no,(...) però ja sabia que hi acabaria anat, jo era la primera que hi volia anar” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

Hi ha un volum destacable d'estudiants que explicita que als seus pares els era indiferent si arribaven a cursar estudis universitaris o no (Polítiques: 6Ac, 7I, 9Ad, Infantil: 17D, 20Ac, Informàtica: 23Ac, 27D).

Hi ha en alguns casos influència de les trajectòries paternes (Polítiques: 5Ac, 8D, Infantil: 17D, Informàtica: 27D) sigui perquè els pares no van tenir la possibilitat de fer estudis i volen que els seus fills la tinguin, sigui perquè ells tampoc van arribar a anar a la universitat i no se senten amb arguments per pressionar gaire, o sigui perquè sí que tenen estudis universitaris i volen que els seus fills també els tinguin.

“De fet, ells no tenen estudis i no ens han dit mai, no ens han imposat res, sempre ens han dit, home que tot el que tinguem és bo perquè és futur però que ells no ens poden imposar res, això ha de sortir de nosaltres” Estudiant 20: Educació Infantil, acomodat.

“Els meus pares no van tenir la possibilitat d'estudiar, un no va voler i l'altre no va tenir cap possibilitat, vull dir no tenia mitjans, clar, i des de sempre, de petit sempre t'han dit que s'havia d'estudiar i de fer una carrera per ser una persona, un home de profit, i clar amb això sempre m'han donat carta blanca.” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Una vegada han entrat a la universitat, tots els estudiants entrevistats comparteixen el discurs de què els pares els han deixat triar el que a ells els agradava. Tan sols un estudiant explica que al principi sí que insistien una mica però que al final l'han deixat triar el que ell volia.

Per tal de saber la pressió de la norma moral en els estudiants, se'ls preguntà si sentien responsables en relació als estudis per la pressió o el discurs constant dels seus pares perquè estudiïn. La majoria manifesten que sí, que saben que els seus pares volen que estudiïn i això fa que s'hi apliquin més (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 8D, 10D, Infantil: 17D, 18Ac, Informàtica: 22Ac, 23Ac, 26Ad). És pertinent comentar que tots els estudiants inhibits comentaren que no senten una responsabilitat destacable en relació als seus pares, la relació entre la pressió dels pares, la norma subjectiva i la motivació d'entrada és un aspecte a investigar en futures recerques. El grau de responsabilitat en relació als pares encara s'accentua més quan els pares financen l'estada fora de casa perquè ells estudiïn (Polítiques: 5Ac, 6Ac).

“En algun moment dius ostres, els meus pares m'estan pagant això i joestic, però, si jo, si jo fes dies que suspengués, em dirien, ostres, estàs passant de tot, però més o menys ho aprovo tot i aquest curs ho porto tot aprovat, o sigui que bons resultats els porto. (...) El deure el tinc amb la meva família que són els que paguen la part més important.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“Això es nota molt la gent que ve de fora, té més responsabilitat i ve molt més que la gent que està visquent aquí.” Estudiant 6: Ciències Polítiques, acomodat.

La interiorització de la responsabilitat amb els estudis no és compartida pels estudiants, alguns d’ells manifesten que aquesta responsabilitat és baixa, no fa que s’apliquin més en els estudis i que vagin més a classe (Polítiques: 7I, Informàtica: 24D, 25D, 28I).

Per tal d’analitzar el paper de la norma subjectiva i més en concret, la interiorització de la norma moral, es preguntava als estudiants si més enllà de la responsabilitat que senten per respecte als seus pares, també senten una responsabilitat en relació al finançament dels estudis per part de l’Estat.

La majoria dels estudiants saben que els seus estudis estan finançats parcialment pels diners de l’Estat (Polítiques: 4I, 5Ac, 7I, 8D, 9Ad, 10D, 11I, Infantil: 17D, 18Ac, 19Ad, Informàtica 21D, 22Ac, 23Ac, 24D, 26Ad, 28I), encara que també n’hi ha alguns que manifesten no saber-ho (Infantil: 14I, 15I, 20Ac, Informàtica: 25D). Un exemple seria el recollit per l’expressió següent:

“No hi havia pensat, jo pago el que em diuen” Estudiant 2: Enginyeria Informàtica, acomodat.

Tot i saber-ho, la majoria dels estudiants no senten cap responsabilitat cap a l’Estat, així que la seva norma moral en aquest sentit és molt reduïda (Polítiques: 4I, 5Ac, 11I, Infantil: 17D, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 21D, 22Ac, 24D, 26Ad, 28I).

La interiorització de la responsabilitat i per tant, el fet d’interioritzar la norma, és molt més elevat en relació als pares que no pas en relació a l’Estat. La sensació de retorn econòmic és molt més proper i tangible en relació als pares.

“Crec que és més el que et toca més i directe que és... els pares, que veus que estan treballant un munt d’hores, i no pas els impostos que van per...” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“El deure el tinc amb la meua família que són els que paguen la part més important.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“Jo no, potser em plantejaria més el fet d’assistir a la classe per responsabilitat però no amb la universitat, amb els meus pares que es gasten uns diners” Estudiant 18: Educació Infantil, acomodat.

Alguns estudiants també comenten que no se senten responsables en relació a l'Estat perquè no creuen que aquest compleixi amb les seves obligacions (Polítiques: 5Ac, Informàtica: 22Ac, 24D).

“L'administració fa el que li dona la gana i ens perjudica diàriament, per tant sé que l'administració som tots, però no em sento culpable.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

Quatre dels estudiants entrevistats, sí que senten aquesta responsabilitat en relació al finançament per part de l'estat (Polítiques: 7I, 8D, 9Ad, Informàtica: 27D). Els estudiants que manifesten tenir aquesta consciència, fa que s'hi posin, a estudiar, i consideren que aquest fet s'hauria de fer veure més als estudiants.

“El fet de què el valor que li hem de donar a aquesta plaça que està buida i aquests que no vénen, molta gent que està matriculada i no és perquè estigui treballant sinó perquè es queda dormint a casa seva, l'hauria de donar, clar, nosaltres com a estudiants no es valora això.” Estudiant 8: Ciències Polítiques, dissociat.

“Jo crec que n'hem de ser conscients d'això, perquè hi ha un discurs aquí a la universitat, que tinc el dret d'anar a la universitat, sí, però tinc, crec, en part l'obligació de sortir amb un títol de la universitat, no dic això, però s'estan invertint molt diners en mi en això, i val, si no t'agrada això canvia't però són molts diners, realment, amb aquests diners dels que no estan aprofitant-ho es podria becar a molta més gent.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

“No, la gent no entén que l'Estat està invertint en tu, diguéssim, si l'Estat t'està pagant uns diners, que tu no estàs pagant, perquè tu estudiis, i jo puc garantir absolutament que la gran majoria de gent, (...), és que no entenen que estan fastiguejant, diguéssim el sistema, entre cometes, o sigui estàs agafant una carrera perquè al cap d'un mes i mig, digues tu què has vist en un mes i mig, decideixis que ja no és la teva carrera. (...), o sigui és com si l'Estat em fes dels meus pares entre cometes, o sigui m'està pagant els meus estudis per tant jo tinc un deute, és com un favor de família (...) és un trueque, a canvi del teu, a canvi d'una carrera, d'uns estudis tu et compromets a intentar aprofitar-la al màxim, és el que dic moltes vegades, pots repetir totes les assignatures que vulguis però si tu hi estàs traient profit els diners estan ben invertits (...) i estan apostant per tu, t'estan donant una plaça que li estan negant a algú altre potser, (...) si decideixes deixar-ho a mig curs, tio, no només li has costat 3000 euros a l'Estat sinó que a més has trencat el somni, no? (...) la oportunitat d'una persona de poder fer el que ell volia, no sé planteja-t'ho, és una reflexió que he fet moltes vegades.” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Un parell d'estudiants sí que tenen present la inversió de l'Estat, però passen per davant els beneficis o perjudicis individuals (Polítiques: 10D, Informàtica: 23Ac).

Pel que fa a la norma social, serà parcialment abordat a la hipòtesi sobre el treball en grup. S'ha comprovat com existeix certa pressió entre els membres del grup perquè es faci la feina. És la manera de poder mantenir els companys del grup de treball per al següent treball que es demani. La qüestió és acceptar les normes i els valors del grup per tal de poder-lo mantenir. La pressió social també és viscuda en relació al professorat,

així alguns estudiants esmenten que assisteixen a les tutories per tal de conèixer bé les normes. En alguns casos la pressió és més explícita, i alguns ho senten, en relació a la universitat, en el grau d'assistència a classe, sobretot a Educació Infantil.

“No m’ho plantejo de dir, potser vaig a faltar, no sé per què no, però potser també és això com que veig que les meves amigues també vénen i això, algunes sí que són més campaneres, però no sabria dir-te perquè...” Estudiant 14: Educació Infantil, inhibit.

O fins i tot en relació a la pressió del grup de pertinença anterior.

“Quan vas pel carrer o et mous en altres ambients, per exemple jo que sempre he estat fent esport allà al poble on vaig néixer, que és un poble que és Canovelles, no sé si et sona, està el costat de Granollers, és un poble molt obrer, amb molta immigració i tot això, llavors clar, quan jo estava a l’equip de futbol i la gent sabia que anava a la universitat era com buff, em tenien molt així i jo no ho acabava d’entendre, no entendre-ho, sinó que no me n’aprofitava perquè érem amics des de què érem així, que havíem anat sempre junts, però que ells estiguessin treballant de mecànics o el que fos i jo estigues a la universitat em miraven així, però jo vaig sentir aquesta responsabilitat de dir sóc un privilegiat, sí que ho sé que sóc un privilegiat però sé que hi ha més privilegiats que jo.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

Les aportacions dels estudiants ajuden a entendre que se senten influïts per múltiples tensions internes (norma moral) sobretot en relació a la responsabilitat per adequar-se als requeriments, siguin formals o no, dels seus pares. Les tensions internes en relació a la responsabilitat amb el paper de l’Estat només són viscudes per alguns estudiants, i la pressió dels pares acostuma a pesar més. En relació a la norma social, els estudiants senten pressions dels seus grups de referència, tant entre els membres del grup de treball per a realitzar la feina, com en relació al professorat.

11.2.4. Percepció del control de les oportunitats

La percepció del control d’oportunitats és el tercer factor, conjuntament amb les actituds (conformades per les creences i les motivacions) i la norma subjectiva, que influeix en l’aprenentatge dels estudiants universitaris. Ja s’ha apuntat que no és el mateix la percepció del control sobre les oportunitats que tenen els estudiants i les oportunitats objectives reals. Tot i que les oportunitats reals han estat analitzades al capítol 10 amb els estudis de cas, les respostes dels estudiants al qüestionari i les entrevistes són la seva percepció sobre el control de les oportunitats.

Cal tenir present que en els estudis de cas s’han detectat certes diferències en les oportunitats segons cada una de les titulacions, això fa que hi hagi elements del context que siguin característics de cada titulació. De totes maneres, en totes les titulacions es comparteix una mala percepció del control sobre les oportunitats en relació als efectes

de l'augment de la càrrega de feina degut a l'avaluació continuada, els problemes per dur a terme totes les tasques que el professorat demana i per organitzar-se els horaris.

11.2.4.1. Sobre l'ensenyament del professorat

Hipòtesi 8. La percepció de control sobre les oportunitats influeix en les accions d'aprenentatge. Un estudiant amb una creença constructiva davant d'una mala PCO pot desenvolupar accions de caire superficial o estratègic. Un estudiant amb una creença reproductiva, davant d'una bona PCO pot desenvolupar accions d'aprenentatge profund.

Respecte a aquest tema es disposa de resultats quantitius obtinguts del qüestionari, i per poder veure les relacions s'ha dut a terme una anàlisi de correlació. En aquest cas també es presenten els anàlisi globals per totes les titulacions ja que les relacions per cada una de les titulacions no són significatives.

Amb l'objectiu de dur a terme les anàlisis de correlació s'han tingut en compte tant els índex elaborats al capítol 8 sobre la construcció de les variables, com els factors de l'anàlisi factorial que també es pot trobar en aquest capítol.

La taula 30 mostra com només apareixen relacions significatives amb l'índex d'acció d'aprenentatge profund. Com es pot veure a les caselles en negreta, les accions d'aprenentatge de caire profund augmenten quan hi ha una bona percepció dels estudiants en cada un dels aspectes, que són la docència i l'avaluació, la metodologia activa duta a terme pel professorat, la qualitat del professorat, l'organització dels horaris i els serveis de la universitat.

Taula 30. Anàlisi de correlació

		Docència i avaluació	Metodologia activa	Qualitat professorat	Horaris	Serveis univ.	Accions profundes	Accions superficials
Docència i avaluació	Correlació de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	854						
Metodologia activa	Correlació de Pearson	0,57	1					

	Sig. (bilateral)	0,00						
	N	834	852					
Qualitat professorat	Correlació de Pearson	0,50	0,46	1				
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00					
	N	851	849	875				
Horaris	Correlació de Pearson	0,58	0,43	0,48	1			
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00				
	N	844	840	861	868			
Serveis universitat	Correlació de Pearson	0,41	0,34	0,30	0,29	1		
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00	0,00			
	N	594	586	598	594	610		
Accions profundes	Correlació de Pearson	0,08	0,16	0,11	0,14	0	1,00	
	Sig. (bilateral)	0,03	0,00	0,00	0,00	0,04		
	N	837	835	858	849	604	880	
Accions superficials	Correlació de Pearson	0,07	0,00	0,04	0,05	0	0,00	1,00
	Sig. (bilateral)	0,03	0,96	0,27	0,12	0,10	1,00	
	N	837	835	858	849	604	880	880

Els resultats que aporten les entrevistes ajuden a acabar de perfilar la influència de la percepció del control sobre les oportunitats en les accions d'aprenentatge. A més, permeten distingir els resultats per cada una de les titulacions.

Com s'ha comentat anteriorment, degut a la percepció negativa del control sobre les oportunitats, hi ha estudiants que tot i mantenir una creença constructiva de l'aprenentatge, desenvolupen accions de caire superficial (Polítiques: 4I, 6Ac, Infantil: 16Ad, 17D, Informàtica: 24D). El fenomen és comú en totes les titulacions, per exemple, tots els estudiants comenten que la falta de temps per realitzar les tasques que se'ls demanen provoca que acabin fent els exercicis per sobre, sense entrar en detalls i en ocasions sense acabar de comprendre l'objectiu de l'activitat. Els estudiants justifiquen que van saturats de treballs, durant algunes setmanes tenen lliuraments cada dia i acaben fent les coses més perquè les han de fer i per complir amb el lliurament, que no pas per aprendre. Tot i que poden analitzar positivament l'avaluació continuada consideren que aquesta és tant carregosa que acaben prioritzant els lliuraments que

tenen un percentatge més elevat a la nota final o les que són per una assignatura concreta on tenen la necessitat de pujar nota.

“Si et fan llegir un llibre i has de fer un treball, doncs et llegiràs només les coses que et serviran pel treball, és la mateixa lògica saps què vull dir? És la mateixa lògica que fas servir en una setmana que hi ha 5 exàmens finals.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“Els mínims segur, sinó procurem anar als màxims, el problema és que hi ha assignatures que no pots, és a dir aquestes assignatures faré els mínims perquè no puc amb totes.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Fins i tot alguns estudiants comenten que a Batxillerat es dedicaven més intensament als estudis que no pas a la universitat, ja que aquí el que aprenen és a buscar estratègies per distribuir la feina i complir amb els lliuraments que tenen (Infantil: 16Ad, Informàtica: 22Ac, 27D).

Tenint en compte els mecanismes d'explicació, davant d'una percepció negativa del control d'oportunitats, els estudiants canvien les seves creences i els seus desigs. L'estudiant modifica els seus desigs, prioritza complir amb les demandes del professorat per aprovar l'assignatura abans que aprendre, perquè veu que sinó fa el que se li demana no aconseguirà aprovar les assignatures i per tant, tampoc no aconseguirà el títol. Canvia els desigs i se centra en fer el necessari per aprovar les assignatures. Aquesta és una formació anomenada de preferències adaptatives.

Una altra manera de mirar la relació entre les creences i les accions d'aprenentatge es pot extreure a través del grau d'assistència a classe. Així, seria de suposar que els estudiants que mantenen una creença constructiva i gust per l'estudi mantenen un grau d'assistència força elevat, mentre que els que tenen una creença reproductiva, el seu grau d'assistència és més baix. En aquest cas també es pot veure la incidència de la percepció d'unes oportunitats no favorables.

Val a dir que la percepció del propi grau d'assistència a classe es construeix en relació als companys de classe, es produeix un mecanisme de privació relativa. A Educació Infantil o Enginyeria Informàtica, que hi ha una alta assistència, quan els estudiants diuen que assisteixen sovint a les classes és que realment assisteixen sempre, en canvi a Ciències Polítiques, on l'assistència és força més baixa, quan els estudiants diuen que hi van força és que realment assisteixen aproximadament a un 80% de les classes. Així

doncs, a Educació Infantil totes les estudiants assisteixen gairebé sempre a classe tot i mantenir motivacions no gaire altes, concepcions reproductives o accions superficials (Infantil: 13D, 15I, 18Ac).

La majoria d'estudiants entrevistats mantenen una assistència a classe alta (Polítiques: 4I, 5Ac, 6Ac, 7I, 8D, 9Ad, 10D, Infantil: 13D, 14I, 15I, 16Ad, 17D, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 24D, 26Ad, 27D). Gairebé en tots els casos són estudiants amb una creença constructiva de l'aprenentatge. Pel que fa a les estudiants d'Educació Infantil, en tots els casos mantenen una assistència alta:

“Les meves companyes, la majoria també vénen gairebé cada dia i no sé...és que jo tinc la sensació molt de què estic a la universitat però que en veritat estic a l'escola perquè tenim uns horaris que comencem a les 8:30 com els nens i sortim molts dies a la 13:30 i tenim el pati diguéssim al mig i ho tinc com això.” Estudiant 14: Educació Infantil, inhibit.

La raó majoritària de l'assistència a classe es basa en que és útil per l'aprenentatge (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 8D, 10D, Infantil: 15I, 16Ad, 19Ad, Informàtica: 24D). La cita següent és representativa de totes les que es poden trobar en el mateix sentit, s'ha optat per presentar la més aclaridora:

“Ho considero important i perquè considero que això em beneficia a mi. (...) bueno a vegades no perquè potser l'assignatura no m'interessa molt, però hi vaig perquè sé que m'anirà bé anar-hi perquè després alhora de l'examen m'agrada tenir els meus apunts, haver-hi anat i haver escoltat jo mateixa.” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

Com s'explicava anteriorment, també es produeix una reducció de l'assistència a classe per l'augment de la càrrega de feina, els estudiants han de realitzar gran quantitat de treballs, molts d'ells en grup, que en ocasions són amb companys que viuen sovint lluny i és difícil poder quedar amb ells. Els estudiants en ocasions prioritzen i decideixen no assistir a classe per fer algunes de les tasques que se'ls demanen (Polítiques: 4I, 7I, 8D, Infantil: 13D, 15I, 18Ac, Informàtica: 23Ac, 24D, 25D). El que explica aquest estudiant és un bon exemple del discurs compartit pels estudiants:

“No és perquè la gent no vulgui anar a classe, sinó perquè si et fiquen 10 treballs doncs dius vale, (...) mira aquest dilluns no vaig a classe, em quedo a casa fent coses, jo crec que és una pràctica bastant estesa.” (...) “A més que jo crec que és això que acabes trobant que no tenen utilitat les classes, clar, vull dir, si tu l'únic que vols és aprovar, les classes no et serveixen de res perquè si tu ja tens els apunts i aquestes hores que tu estaries a classe, pots fer les entregues, et treus feina de sobre i pots acabar aprovant, o sigui, la majoria de gent acaba aprovant (...) i com està muntat actualment jo crec que pots no anar a classe i acabar aprovant, no trauràs un 10 lògicament, la majoria de gent acaba aprovant, amb 5 o 6 però acaba aprovant.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

Hi ha professorat que és conscient que el tipus d'avaluació continuada demana una alta assistència regular a classe i que això comporta problemes a molts estudiants.

Els estudiants prioritzen i van a aquelles classes que són importants, sigui perquè es dona molta matèria, o bé perquè es fan pràctiques (Polítiques: 4I, Infantil: 15I, Informàtica: 28I). Un indicador clar són els dies que es realitzen les pràctiques a classe, que és quan augmenta substancialment l'assistència a classe.

“Si falto a una classe és perquè sé que la podré recuperar després, o sé que hi ha d'anar algú i hem quedat que doncs em passes els apunts i si els fa bé, no tindrè problemes per recuperar-la, si és d'aquelles classes que dius, si me la perdo l'has cagat, sí que hi vaig.”
Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

La distribució de l'assistència a classe segons la càrrega de feina i la importància de les classes és semblant a les tres titulacions analitzades, encara que amb certes especificitats, com s'ha apuntat abans. En relació al tipus de motivació sí que es detecten algunes diferències, sembla que els estudiants inhibits són els que més habitualment esmenten que disminueixen l'assistència a classe quan tenen moltes tasques a realitzar assistint preferentment a aquelles que tenen certa importància, sobretot en relació a l'avaluació. Els estudiants adherits són els que intenten mantenir una assistència alta independentment del què es treballarà aquell dia concret a l'aula i independentment també de les tasques que hagin de lliurar.

En relació a la hipòtesis, els resultats són coherents amb aquesta, encara que no d'una manera molt clara. Sobretot es pot acceptar que davant d'una percepció del control de les oportunitats negativa s'incrementa la probabilitat que els estudiants desenvolupin accions de caire superficial, tot i mantenir creences constructives de l'aprenentatge. El mateix passa quan hi ha una percepció positiva del control sobre les oportunitats, que sembla que és més probable que els estudiants duguin a terme accions de caire profund.

Hipòtesi 9. Hi ha relació entre les accions d'ensenyament del professorat i les accions d'aprenentatge dels estudiants. Així, si l'ensenyament és del tipus facilitador, els estudiants tenen més probabilitats de desenvolupar un aprenentatge profund, mentre que si l'ensenyament és transmissiu és més probable que desenvolupin un aprenentatge superficial.

En relació al tipus d'ensenyament desenvolupat pel professorat, les anàlisis es basen en dues preguntes del qüestionari que fan referència al tipus de procediments docents i d'avaluació que es duen a terme a les assignatures. Les dades es presenten a partir de les variables construïdes al capítol 8 sobre la construcció de variables. Es recorda que l'ensenyament transmissiu és aquell centrat en el contingut que agrupa bàsicament les classes magistrals i els exàmens tipus test. D'altra banda, l'ensenyament facilitador és aquell centrat en l'estudiant que agrupa diversos procediments docents més participatius tals com la resolució de pràctiques, les presentacions dels estudiants i les avaluacions, la resolució de problemes, els treballs o els projectes.

Només es presenten les dades globals perquè per cada una de les titulacions, les relacions no són significatives. Tampoc ho són si es recodifica la variable en dos categories. Tan sols es mostra el resultat referent a l'ensenyament facilitador perquè en el transmissiu la relació entre ambdues variable no és gaire evident.

A la taula 31 es pot observar que disminueixen els estudiants que duen a terme accions superficials quan la percepció d'ensenyament facilitador, el centrat en els estudiants, és alta.

Els estudiants amb accions profundes o estratègiques semblen estar menys influïts pel tipus d'ensenyament, tot i que es pot observar un cert augment dels estudiants realitzen accions estratègiques a mesura que perceben un ensenyament facilitador.

Taula 31. Ensenyament facilitador per tipologia d'accions d'aprenentatge

Tabla de contingencia

			tipusaccions				Total
			no classificable	superficial	profund	estratègic	
Ensenyament facilitador	poc	Recuento	0	1	1	1	3
		% de Ensenyament facilitador	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,0	,7	-,3	,8	
	una mica	Recuento	20	19	21	8	68
		% de Ensenyament facilitador	29,4%	27,9%	30,9%	11,8%	100,0%
		Residuos corregidos	,9	2,2	-1,8	-1,0	
	bastant	Recuento	107	78	155	60	400
		% de Ensenyament facilitador	26,8%	19,5%	38,8%	15,0%	100,0%
		Residuos corregidos	1,3	1,0	-1,4	-,8	
	molt	Recuento	81	55	170	66	372
		% de Ensenyament facilitador	21,8%	14,8%	45,7%	17,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,7	-2,3	2,4	1,2	
Total		Recuento	208	153	347	135	843
		% de Ensenyament facilitador	24,7%	18,1%	41,2%	16,0%	100,0%

A l'enquesta contestada pels estudiants també hi havia preguntes concretes sobre la metodologia docent més centrada en els estudiants. Primer es presenten les dades globals de totes les titulacions pilot.

A la taula 32 es pot veure la relació entre el canvi de metodologia duta a terme a partir de la implementació del Pla Bolonya i la tipologia de les accions d'aprenentatge desenvolupades pels estudiants.

Com s'ha explicat extensament en diversos capítols d'aquesta tesi, el canvi de metodologia en aquesta universitat ha intentat comportar un ensenyament més centrat en els estudiants, per tal que aquests aprenguin d'una manera més constructiva i profunda. La taula 32 és un reflex d'aquesta relació en aportar que la valoració positiva del canvi de metodologia té un efecte positiu en les accions de caire profund. Aquest és un aspecte positiu destacable de la reforma introduïda a través del Procés de Bolonya, que sembla que realment comporta un aprenentatge més profund per part dels estudiants, encara que les diferències no són molt elevades.

Taula 32. Valoració del canvi de metodologia per accions d'aprenentatge.

Taula de contingència Valoració del canvi de metodologia * tipusaccions

			tipusaccions				Total
			no classificable	superficial	profund	estratègic	
Valoració del canvi de metodologia	molt negatiu	Recuento	40	42	47	32	161
		% de Valoració del canvi de metodologia	24,8%	26,1%	29,2%	19,9%	100,0%
		Residuos corregidos	,2	2,7	-3,3	1,3	
	negatiu	Recuento	100	62	171	64	397
		% de Valoració del canvi de metodologia	25,2%	15,6%	43,1%	16,1%	100,0%
		Residuos corregidos	,6	-2,1	1,5	-,3	
	positiu	Recuento	55	42	98	32	227
		% de Valoració del canvi de metodologia	24,2%	18,5%	43,2%	14,1%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	,0	1,0	-1,2	
	molt positiu	Recuento	0	2	4	2	8
		% de Valoració del canvi de metodologia	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,6	,5	,5	,6	
positius i negatius	Recuento	0	1	5	3	9	
	% de Valoració del canvi de metodologia	,0%	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%	
	Residuos corregidos	-1,7	-,6	,9	1,4		
Total	Recuento	195	149	325	133	802	
	% de Valoració del canvi de metodologia	24,3%	18,6%	40,5%	16,6%	100,0%	

Les taules que es s'exposen a la pàgina següent són una mostra de diversos aspectes que quan són ben valorats per part dels estudiants, provoquen un augment de les accions profundes i una disminució de les accions superficials. Es presenten les variables construïdes al capítol 8 sobre la construcció de les variables en relació a les oportunitats. És el cas de la valoració de les metodologies didàctiques que permeten als estudiants participar (taula 33 i 35) i la valoració de la qualitat del professorat (taula 37).

En relació a la valoració de l'organització dels horaris, taula, 36 les valoracions negatives estan relacionades amb un augment de les accions superficials i les valoracions positives amb l'augment de les accions d'aprenentatge estratègiques.

Taula 33. Valoració de les metodologies didàctiques que permeten participar als estudiants per la tipologia d'accions d'aprenentatge

Tabla de contingencia Les metodologies didàctiques que permeten participar als estudiants * tipusaccions

			tipusaccions				Total
			no classificable	superficial	profund	estratègic	
Les metodologies didàctiques que permeten participar als estudiants	molt dolent	Recuento	41	37	48	24	150
		% de les metodologies didàctiques que permeten participar als estudiants	27,3%	24,7%	32,0%	16,0%	100,0%
		Residuos corregidos	,9	2,1	-2,5	,1	
	dolent	Recuento	91	60	116	41	308
		% de les metodologies didàctiques que permeten participar als estudiants	29,5%	19,5%	37,7%	13,3%	100,0%
		Residuos corregidos	2,6	,5	-1,5	-1,5	
	bo	Recuento	68	53	157	64	342
		% de les metodologies didàctiques que permeten participar als estudiants	19,9%	15,5%	45,9%	18,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,6	-1,9	2,3	1,9	
	molt bo	Recuento	10	10	31	6	57
		% de les metodologies didàctiques que permeten participar als estudiants	17,5%	17,5%	54,4%	10,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,3	-,2	2,1	-1,1	
Total		Recuento	210	160	352	135	857
		% de les metodologies didàctiques que permeten participar als estudiants	24,5%	18,7%	41,1%	15,8%	100,0%

Taula 34. Valoració de la qualitat del professorat per la tipologia d'accions d'aprenentatge

		Tipologia d'accions d'aprenentatge					Total
		profund	superficial	estratègic	no classificable		
Valoració qualitat professorat	Negativa	N	148	86	51	99	384
		% valoració	38,5	22,4	13,3	25,8	100
		Residus corregits	-1,1	2,5	-2,1	0,9	
	Positiva	N	201	75	88	110	474
		% valoració	42,4	15,8	18,6	23,2	100
		Residus corregits	1,1	-2,5	2,1	-0,9	
	Total	N	349	161	139	209	858
		% valoració	40,7	18,8	16,2	24,4	100

Taula 35. Valoració de la metodologia activa per la tipologia d'accions d'aprenentatge

		Tipologia d'accions d'aprenentatge					Total
		profund	superficial	estratègic	no classificable		
Valoració metodologia activa	Negativa	N	112	66	42	86	306
		% valoració	36,6	21,6	13,7	28,1	100
		Residus corregits	-2,1	1,6	-1,2	1,9	
	Positiva	N	232	90	89	118	529
		% valoració	43,9	17,0	16,8	22,3	100
		Residus corregits	2,1	-1,6	1,2	-1,9	
	Total	N	344	156	131	204	835
		% valoració	41,2	18,7	15,7	24,4	100

Taula 36. Valoració dels horaris per la tipologia d'accions d'aprenentatge

		Tipologia d'accions d'aprenentatge				Total	
		profund	superficial	estratègic	no classificable		
Valoració horaris	Negativa	N	228	119	79	137	563
		% valoració	40,5	21,1	14,0	24,3	100
		Residus corregits	-0,1	2,7	-2,5	-0,2	
	Positiva	N	117	39	59	71	286
		% valoració	40,9	13,6	20,6	24,8	100
		Residus corregits	0,1	-2,7	2,5	0,2	
	Total	N	345	158	138	208	849
		% valoració	40,6	18,6	16,3	24,5	100

Aquí sí que s'han detectat algunes diferències significatives per titulacions, com és el cas d'Enginyeria Informàtica que té una tendència una mica diferent que el global de les titulacions. En aquesta titulació, la valoració negativa de la qualitat del professorat, taula 34, i la valoració positiva dels horaris, taula 36, provoca un augment de les accions d'aprenentatge superficial, però la valoració positiva, en comptes de comportar accions d'aprenentatge profund, augmenta les accions estratègiques. Una explicació possible d'aquest fenomen podria ser la següent: tot i que els estudiants valoren positivament tots aquests aspectes, els canvis introduïts han comportat un augment considerable de la càrrega de feina i a això cal sumar-hi la dificultat per part dels estudiants de comprendre una metodologia molt diferent respecte a la tradició d'aquesta titulació. Aquest fenomen s'ha constatat a través de l'anàlisi de les aportacions de les entrevistes realitzades.

A continuació es presenten algunes relacions significatives per la titulació d'Enginyeria Informàtica.

Taula 37. Valoració de la qualitat del professorat per la tipologia d'accions d'aprenentatge a Enginyeria Informàtica

		Tipologia d'accions d'aprenentatge					Total
		profund	superficial	estratègic	no classificable		
Valoració qualitat professorat	Negativa	N	22	18	10	14	64
		% valoració	34,4	28,1	15,6	21,9	100
		Residus corregits	0,7	1,9	-2,7	0,2	
	Positiva	N	20	10	25	14	69
		% valoració	29,0	14,5	36,2	20,3	100
		Residus corregits	-0,7	-1,9	2,7	-0,2	
	Total	N	42	28	35	28	133
		% valoració	31,6	21,1	26,3	21,1	100

Respecte a la valoració de la metodologia activa, taula 38, quan aquesta és negativa, hi ha una representació més alta dels estudiants superficials i quan és positiva hi ha més pes dels no classificables. Aquesta relació necessitaria de més entrevistes per poder ser explicada.

Taula 38. Valoració de la metodologia activa per la tipologia d'accions d'aprenentatge a Enginyeria Informàtica.

		Tipologia d'accions d'aprenentatge				Total	
		profund	superficial	estratègic	no classificable		
Valoració metodologia activa	Negativa	N	13	20	16	9	58
		% valoració	22,4	34,5	27,6	15,5	100
		Residus corregits	0,5	3,3	-1,0	-2,4	
	Positiva	N	14	8	26	25	73
		% valoració	19,2	11,0	35,6	34,2	100
		Residus corregits	-0,5	-3,3	1,0	2,4	
	Total	N	27	28	42	34	131
		% valoració	20,6	21,4	32,1	26,0	100

Taula 39. Valoració dels horaris per la tipologia d'accions d'aprenentatge a Enginyeria Informàtica

Tipologia d'accions d'aprenentatge

		profund	superficial	estratègic	no classificable	Total	
Valoració horaris	Negativa	N	30	22	14	15	81
		% valoració	37,0	27,2	17,3	18,5	100
		Residus corregits	1,5	2,5	-3,1	-0,8	
	Positiva	N	13	5	22	13	53
		% valoració	24,5	9,4	41,5	24,5	100
		Residus corregits	-1,5	-2,5	3,1	0,8	
	Total	N	43	27	36	28	134
		% valoració	32,1	20,1	26,9	20,9	100

A través de les entrevistes realitzades als estudiants es pot comprovar l'alta influència de les metodologies usades pels professors en el tipus d'aprenentatge desenvolupat per part dels estudiants. Gairebé tots els estudiants manifesten sentir-se altament influenciats pel tipus de professor que imparteix la matèria (Polítiques: 4I, 5Ac, 7I, 9Ad, 11I, Infantil: 14I, 15I, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 21D, 22Ac, 23Ac, 25D, 28I), encara que molts d'ells consideren que és l'equilibri entre el temari i el professor el que condiciona la seva motivació en la matèria i per tant, la seva implicació en les assignatures (Polítiques: 4I, 7I, 9Ad, Infantil: 19Ad, 20Ac, Informàtica: 22Ac, 23Ac, 25D, 28I). Els altres estudiants entrevistats manifesten que és molt més important la matèria que no pas el professor (Polítiques: 6Ac, 8D, 10D, Infantil: 13D, 17D), o que es miren bàsicament el tipus d'avaluació amb l'objectiu d'aprovar (Informàtica: 24D, 27D).

Altres elements en relació al tipus d'ensenyament dut a terme pel professorat podrien ser aquells relacionats amb la valoració del tipus d'ensenyament, l'autonomia i la participació a classe. Partint del pressupòsit parcialment sustentat al capítol 9 sobre el context de les titulacions on s'han explicat els canvis o formalitzacions que s'han dut a terme a partir del pla pilot, el Procés de Bolonya ha comportat un augment de l'ensenyament centrat en l'estudiant amb més participació a classe i més autonomia per l'estudiant. Aquests factors, en teoria haurien de ser valorats positivament pels estudiants. És necessari recordar que la traducció del ECTS en cada una de les titulacions ha estat diferent, segurament per una qüestió de les característiques diferents de cada disciplina.

Els aspectes que són valorats positivament per part dels estudiants en relació a la docència són les classes més participatives i les dinàmiques que fomenten el *feed back*

entre professorat i estudiants en compte de crear una barrera ells. L'objectiu és que s'estableixi una relació de proximitat i que hi hagi un acostament entre professors i estudiants (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 7I, 11I, Infantil: 16Ad, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 26Ad, 28I). Això es pot aconseguir formulant exemples de la matèria i portant-los a la pràctica tot demostrant l'aplicabilitat d'allò que s'explica a l'aula (Infantil: 14I, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 26Ad, 28I).

“T'explica, posa exemples que tu els pots veure a la vida real, i això és molt important perquè moltes vegades et venen rotllos molt teòrics i després dius, però això, i alhora d'estudiar és molt més fàcil recordar-te d'un exemple que no de la teoria.” Estudiant 18: Educació Infantil, acomodat.

Pels estudiants és important que durant les classes el professorat els permeti participar. A Ciències Polítiques i sobretot a Enginyeria Informàtica s'han vist canvis en aquest sentit a partir de la implementació del pla pilot, i a Educació Infantil són conscients que la tradició de la titulació ja era força participativa. En força ocasions el professorat incentiva la participació dels estudiants (Polítiques: 8D, 9Ad, 10D, Informàtica 28I) i fins i tot, algun professor la puntua (Polítiques: 10D, Informàtica: 21D).

L'altre aspecte important pels estudiants respecte a l'ensenyament que ells consideren apropiat és que l'assignatura tingui uns objectius clars, que el professor sigui ordenat donant el temari (Polítiques: 6Ac, 7I, 8D, Infantil 20Ac), i que tingui experiència (Polítiques: 8D). D'altres destaquen que el més important és que sàpiga ensenyar bé (Informàtica 22Ac).

“Que sàpiga ensenyar, joestic convençut que tinc profes que tenen premis reconeguts per no sé quantos però després no tenen ni idea d'explicar-te res, que segur que en saben molt, seguríssim, però que no saben com ensenyar.” Estudiant 22: Enginyeria Informàtica, acomodat.

Cal tenir present que només una quarta part dels estudiants anomena que el professorat és de qualitat i que s'ha adaptat bé als nous requeriments del Procés de Bolonya (Polítiques: 5Ac, 8D, Infantil 13D, 15I, 20Ac).

Un dels elements subscrits a les directives que demana el Procés de Bolonya és centrar el procés d'ensenyament/aprenentatge en els estudiants i que aquests siguin més actius en el procés. La reducció de les classes magistrals parteix d'aquesta idea, intentant que l'estudiant faci un treball més actiu.

La reducció de les classes i l'augment del treball autònom per part de l'estudiant implica un difícil equilibri entre el temari que el professorat dóna i el grau en què els estudiants s'han de treballar de manera autònoma. L'equilibri és difícil bàsicament perquè la preferència entre el grau d'ajuda del professorat i el grau d'autonomia és força diferent en cada estudiant. La reducció de classes de teoria s'ha dut a terme a totes les titulacions i no es detecten diferències entre les valoracions dels estudiants en cada una d'elles. Tampoc s'observen diferències evidents segons motivació de tria dels estudis.

Quan se'ls pregunta sobre la reducció de les hores de teoria, hi ha tant opinions a favor (Polítiques: 5I), com opinions en contra (Polítiques: 6Ac, Infantil: 20Ac, Informàtica: 21D, 25D), i estudiants que hi troben tant aspectes positius com negatius (Informàtica: 23Ac, 28I).

“Està bé perquè t'espaviles i en principi et trenques el cap i quan et surt et dóna una satisfacció, has sigut capaç d'arribar-hi però el que passa és que això en una assignatura està molt bé, sí, però quan tens sis assignatures que estan fent lo mateix, comences a comptar el temps que tens i no arribes pel fet de hem falta només saber una tonteria per poder seguir.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Les valoracions en contra es refereixen a què consideren que s'ha produït una reducció excessiva de les classes i són necessàries més hores de teoria.

Més enllà de la valoració, una de les queixes que apareixen és que es redueixen hores de teoria però no temari (Polítiques: 4I, 7I, 9Ad) i la teoria que donen a aquestes classes la donen molt ràpidament per intentar no reduir temari.

Aquesta reducció de les classes magistrals es relaciona positivament amb l'autonomia però negativament amb l'avaluació continuada i l'assistència obligatòria a les classes.

L'efecte de l'avaluació continuada en els estudiants mereix unes línies. El fet que els estudiants tinguin avaluació continuada en moltes assignatures incideix en la percepció que sempre han d'estar pendents dels lliuraments a realitzar i això provoca una sensació de reducció del grau d'autonomia, consideren que s'aprèn més amb el professorat que els deixa reflexionar i treure les seves pròpies conclusions (Polítiques: 7I, 9Ad, 11I, Infantil: 13D, 14I, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 27D) i apunten que preferirien que els deixessin més lliures (Polítiques: 7I, 9Ad, 11I).

“La universitat és el teu futur, però també crec que hi ha d’haver una mica de flexibilitat, no estem al cole, és això.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

“Hauria de funcionar sense perdre l’esperit que nosaltres diem de la universitat, o siguis no estàs com al cole, no necessites un tutor que et vagi al darrere sinó que qui té interès per aprendre ja s’espavilarà, aquesta paternalització que fan amb Bolonya...” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Però en aquest aspecte no hi ha unanimitat, també hi ha veus d’estudiants que prefereixen que sigui el professorat el que els doni més matèria (Infantil: 15I, 20Ac, Informàtica: 25D). D’aquesta manera, consideren que el professor pot explicar moltes més coses que els permeten assolir a un nivell més alt que al que arribarien ells sols perquè consideren que s’avança més matèria quan hi ha un professor que la dona i aleshores el temps de dedicació és molt més productiu.

“A mi m’agrada més que m’ho expliqui el profe perquè ell és expert i t’ho podrà explicar millor, perquè potser t’ho estàs llegint i potser ho entens però no tot, però si m’ho està explicant una altra persona és més fàcil (...) no sé és molt relatiu, perquè tu agafes una informació d’aquí però no saps si hi ha informació millor, en canvi si el profe t’ho està donant, aquella és la millor informació que et pot donar i t’ho està explicant ell.” Estudiant 15: Educació Infantil, inhibit.

“Jo sóc molt insegura, per exemple, i em costa saber si el que estic aprenent realment és correcte o no fins al final, saps? I potser fer treballs al mig no em molesta perquè m’ajuda a concloure un tema i haver-me de posar a fer això però fer un treball així ampli sí que em costa més.” Estudiant 17: Educació Infantil, dissociat.

Finalment, hi ha una altra part d’estudiants que prefereixen que hi hagi un equilibri entre les explicacions del professor que serveixen com a bases fonamentals de la matèria de l’assignatura i les tasques que han de fer ells (Polítiques: 8D, Infantil: 16Ad, Informàtica: 21D, 23Ac, 28I). La cita següent és representativa de totes les que es poden trobar en el mateix sentit:

“Llegint el llibres no aprendré una cosa que crec que és fonamental, però jo crec que si venim a classe és perquè realment volem saber, perquè sabem que hi ha una persona que ens sap més i ens orienta una mica, perquè sinó, ja em quedo a casa” Estudiant 8: Ciències Polítiques, dissociat.

“Una mica de teoria inicial per no anar tan perdut és convenient, no només fer problemes i problemes.” Estudiant 21: Enginyeria Informàtica, dissociat.

“Va bé perquè t’espaviles, va malament per allò que t’he dit que no saps si estic estudiant el que toca? és realment així? hi ha millors maneres?, i un profe que és un professional i sap com fer-ho, fa de guia.” Estudiant 23: Enginyeria Informàtica, acomodat.

“Ja ens espavilem però necessitem una mica de guia per poder-nos espavilar, tampoc és qüestió de fer-ho tot tu sol a casa.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Cal destacar l'explicació d'una estudiant que aporta una opinió diferent de l'ensenyament que es dona a Educació Infantil (Infantil: 19Ad). Com s'ha comentat abans, aquesta titulació té una llarga tradició en relació a defensar i procurar que els estudiants desenvolupin un aprenentatge significatiu, atès que des de fa molts anys es manté una tradició de centrar l'ensenyament en l'estudiant, d'aquesta manera, s'imparteixen assignatures amb avaluació continua, classes participatives, es realitzen molts treballs individuals i en grup, etcètera. Tanmateix, aquesta estudiant considera que en aquesta titulació es du a terme un tipus d'ensenyament que dona molt poca autonomia als estudiants i que se'ls pauta de manera excessiva el seu aprenentatge. Ella considera que aquesta reducció de l'autonomia va en detriment de poder desenvolupar un aprenentatge significatiu. Segons les seves pròpies paraules a Educació Infantil t'ho donen molt mastegat, molt com es feia a l'escola i el fet de què sigui tan maternal fa que l'aprenentatge no sigui tan constructiu.

“És, per exemple com s'han d'educar els nens, no? que els donem les fitxes i que les omplim i totes les pautes fetes i ja està, i els donem les fitxes, etc. Molt pautat o els donem cercles, triangles i quadrats i juga i fes formes. Doncs això és igual, a traducció et donaven feines i tu t'has d'espavilar i buscar recursos i t'espaviles tu mateix i vas construïnt tu el teu aprenentatge i és molt més significatiu que no pas a magisteri. Per què? Perquè a tu t'ho donen tan mastegat que tu ho aprens més tard, no construeixes el teu aprenentatge, per tant crec que aprens més si tu fas tu, del mètode aquest que no pas amb el mètode aquest.”
Estudiant 19: Educació Infantil, dissociat.

Com a conclusió i recuperant la hipòtesi, sembla que hi ha relació entre les accions d'ensenyament dutes a terme pel professorat i les accions que desenvolupen els estudiants. La relació no és molt forta però sí que sembla que quan es duen a terme accions més centrades en els estudiants, és a dir, la metodologia que s'ha introduït o formalitzat amb el pla Pilot de Bolonya, comporta un aprenentatge més profund per part dels estudiants. La incorporació de la metodologia docent i l'augment dels estudiants que duen a terme accions estratègiques poden ser deguts precisament a què la nova metodologia demana molta més feina als estudiants, de manera que quan veuen que no poden dur a terme totes les tasques profundament, desenvolupen accions de tipus estratègic, combinant accions profundes o superficials segons la tasca a realitzar. Les valoracions no són unànimes respecte a la reducció de les classes i el seu efecte en el grau d'autonomia de l'estudiant.

Hipòtesi 10: L'avaluació és l'element clau de l'ensenyament per entendre els canvis de conducta dels estudiants en relació al seu aprenentatge.

Com ja s'ha apuntat al capítol 3 sobre el Procés de Bolonya i al capítol 9 sobre el context de les titulacions, un dels canvis fonamentals percebuts pels estudiants entorn a la introducció del pla pilot, és l'augment de l'avaluació continuada en totes les assignatures. Aquest és el canvi que perceben més els estudiants i que causa més controvèrsies i queixes. Els actors opinen que els efectes d'aquesta tendència són tant positius com negatius, és la paradoxa en relació a l'avaluació continuada que s'ha apuntat al capítol 9: els estudiants valoren positivament la avaluació continuada però no tal i com s'està implementant.

Tot i que al qüestionari hi ha algun ítem específic sobre la valoració dels mètodes d'avaluació, les relacions no surten significatives. De totes maneres, sí que s'ha detectat la importància de l'avaluació en l'aprenentatge dels estudiants a partir de les entrevistes realitzades. Com s'ha esmentat per altres aspectes, la introducció del Procés de Bolonya ha comportat un augment de l'avaluació continuada en totes les titulacions estudiades, així no s'han detectat diferències en aquest aspecte per titulació. En general es detecta que quan hi ha una percepció positiva de l'avaluació segons els objectius de les assignatures, les accions d'aprenentatge de tipus profund augmenten.

D'aquesta manera, dels efectes positius de l'avaluació continuada els estudiants en mencionen l'oportunitat de demostrar els continguts i les competències assolides, i també consideren que l'avaluació continuada és més justa perquè en un examen pot no quedar reflectit el nivell d'esforç de l'estudiant, per exemple quan l'estudiant hagi estudiat però el dia de l'examen no se n'ha sortit, o perquè ha estudiat poc però ha encertat estudiant el temari de les preguntes de l'examen (Polítiques: 4I, 10D, Infantil: 15I, 16Ad, 20Ac, Informàtica: 21D, 23Ac, 26Ad). Amb l'avaluació continuada senten que tenen més possibilitats al llarg del curs i el professorat veu més l'evolució que no pas en el resultat d'un examen que només es pot fer un dia.

En aquest sentit, si es requereix un treball continuat al llarg del curs no és necessari dedicar molt d'esforç concentrat en el curt període de temps dels exàmens finals. Els estudiants se senten beneficiats per aquest sistema perquè els obliga a treballar dia a dia, en canvi quan només hi ha un examen final reconeixen que acostumen a deixar tota la

feina pel final (Polítiques: 4I, Infantil: 18Ac, Informàtica: 22Ac, 23Ac, 24D, 26Ad, 27D).

“Sempre ajuda més perquè hi estàs, no sé, et sents més obligat a l’haver d’entregar un exercici cada setmana i no abandones, o sigui per exemple, tenfem, nosaltres fèiem una assignatura de compiladors, que és una assignatura complexa, llavors en aquesta assignatura teníem una entrega cada setmana, cada dilluns havíem d’entregar un tema, o sigui eren caps de setmana perduts fent aquells exercicis, i clar, o sigui, tu t’esforces lo primer que era més fàcil i anaves entrant i anaves entrant, i no abandones, o sigui sempre entregues, excepte en un cas és que ja t’hagis de suïcidat perquè no l’acabes, en canvi en un examen doncs, arribes i quin pal estudiar.” Estudiant 26: Enginyeria Informàtica, adherit

D’aquesta manera fins a cert punt entenen que tot el professorat els demani tants treballs, per obligar-los a què s’hi dediquin. Els estudiants es veuen beneficiats perquè augmenten les facilitats de superar les assignatures gràcies a un seguiment continuat, i fins i tot, els pot ajudar a obtenir millors notes (Polítiques: 4I, Informàtica: 21D, 22Ac, 23Ac, 26Ad, 27D). És un aspecte destacable a Enginyeria Informàtica, uns estudis caracteritzats per la dificultat d’aprovar i treure bones notes a les assignatures.

“A mi em va bé puntualment tenir unes assignatures que estiguin fent Bolonya perquè no em suposa un esforç extraordinari, hi puc anar i sé que les aprovaré, en canvi no estic molt segur que pugui agafar aquestes dos sense anar a classe, arribi a juny i les aprovi, això m’ha passat en alguna que vaig tenir el semestre passat, una assignatura que he suspès perquè era d’anar a l’examen final i punto i vaig anar a l’examen final i vaig dir ostres què és això?” Estudiant 22: Enginyeria Informàtica, acomodat.

Un nombre considerable d’estudiants també creu que aquesta metodologia comporta un augment i una millora dels aprenentatges (Polítiques: 5Ac, 9Ad, 10D, 11I, Infantil: 15I, 16Ad, Informàtica: 26Ad, 28I). La majoria dels entrevistats creuen que amb aquest sistema aprenen més perquè es potencia la capacitat de raonar en lloc de memoritzar el contingut de les assignatures, encara que aquesta visió no és unànime i fins i tot hi ha versions contràries (Informàtica: 22Ac, 24D).

“Aprendre no estic d’acord amb el tema de què amb Bolonya s’aprèn més, sempre te’n pots aprofitar sense fer gaire.” Estudiant 22: Enginyeria Informàtica, acomodat

Precisament pel fet que els estudiants hagin de treballar continuadament d’una manera més autònoma consideren que obtenen coneixement útil de caire pràctic (Polítiques: 11I, 18Ac, Informàtica: 26Ad).

“L’avaluació continuada pot estar bé, penso que sí que pot arribar a beneficiar pel que fa al coneixement, sí que et demana, que t’exigeix més i et demana estar més preparat per buscar-te la vida i currar-t’ho, i haver de pensar què haig de fer, i això està bé penso perquè sinó acabes una carrera i bueno, què he fet, he aprovat exàmens però ostia, no sé buscar res als llibres.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

Els efectes negatius de l'avaluació continuada explicats pels estudiants són l'excés en nombre i freqüència de les proves avaluatives que minva la qualitat dels aprenentatges (Polítiques: 4I, Infantil: 14I, 19Ad, Informàtica 24D, 25D, 27D, 28I), perquè als estudiants els manca temps per dedicar a aprofundir en les matèries (Polítiques: 6Ac, 10D, Infantil: 14I, 15I, 19Ad, Informàtica: 23Ac, 24D, 25D, 27D, 28I). En ocasions esmenten que se'ls demanen treballs molt interessants però que no tenen temps d'aprofundir-hi com voldrien.

“Clar, no tens temps d'interioritzar-ho tot, perquè fer avaluació continua vol dir que hi ha tantes coses per llegir, tantes coses per fer que no tens temps de fer tantes coses.” Estudiant 6: Ciències Polítiques, acomodat.

“Has estat més matxacant i tu has d'anar fent un dia de no sé què, un dia de no sé quantos i a vegades m'ha passat de, bueno va, vaig a copiar això d'internet i ho tradueixo perquè ho he d'entregar demà i ja és la nit i per demà he d'entregar una altra cosa, sí, hi ha setmanes que se t'acumula tot, (...) a vegades és una llàstima perquè amb alguna pràctica t'agradaria haver aprofundit més i no has pogut.” Estudiant Ciències Polítiques, dissociat.

“El que molesta és haver d'entregar tantes coses quan no aprens, quan has de fer tanta feina que al cap i a la fi és inútil, com repetir les coses o modificar no sé què que no aprens res, les pràctiques que ens les diem, les més pesades són aquestes, quan no aprens, quan no etàs fent algo nou.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Alguns també esmenten que s'ha produït una rebaixa dels continguts i del nivell d'exigència de les matèries (Polítiques: 8D, Infantil: 16Ad, Informàtica: 24D, 27D).

“Jo crec que és de demanar-te molta quantitat però la qualitat ha baixat completament perquè, o sigui, a primer hi ha treballs que dius bueno, com puc aprovar un treballant fent aquesta xorrada.” Estudiant 8: Ciències Polítiques, dissociat.

L'altre efecte negatiu apuntat anteriorment en totes les titulacions, és el poc reconeixement del treball continuat i poca correspondència entre l'esforç invertit i la nota final (Polítiques: 6Ac, 8D, Infantil: 15I, 16Ad, 17D, 18Ac, Informàtica: 23Ac, 27D, 28I). Esmenten que el valor de les pràctiques que es fan al llarg del curs és reduït, igualment l'examen s'ha d'aprovar i representa un percentatge molt destacable de la nota final. De la mateixa manera, al llarg del curs s'han d'anar fent exàmens parcials que s'han d'aprovar, els quals no eliminen matèria i igualment hi ha un examen final amb la matèria de tot el curs que s'ha d'aprovar per passar l'assignatura. Aquests processos provoquen que se'ls redueixi el temps per indagar en el que realment els interessa.

“I a sobre, l’examen que compta igual, com sinó hagués fet res més. I després potser fas un exercici que trigues molts dies a fer-lo i val un 10%, no és proporcionat.” Estudiant 15: Educació Infantil, inhibit.

Els estudiants creuen que si les assignatures estiguessin més coordinades entre elles no hi hauria encavalcaments i es podrien fer treballs més interdisciplinaris (Polítiques: 4I, 5Ac, 9Ad, Infantil: 13D, 15I). A més, la falta de coordinació fa que cada professor apliqui l’avaluació continuada de manera diferent i això causa complicacions per entendre el funcionament de les assignatures.

“Que jo crec que Bolonya s’hauria d’aplicar a totes les assignatures per igual i segueixes una pauta, però clar, tens un professor que et diu 50% les pràctiques, un altre que et diu 40%, un altre que diu avaluació continuada, un altre que et diu amb un 0 i 10 et faig mitjana, clar, això és el que et fa un *embroll* i penses que cada professor té un model i et fa servir una pauta.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodada.

Si es distingeix per titulacions, aquest problema s’accentua a Educació Infantil amb les complicacions del pla d’estudis actual, que tolera que durant alguns semestres les estudiants tinguin unes nou assignatures per cursar. A Enginyeria Informàtica també s’accentua el problema de la càrrega de feina perquè els estudiants s’han de matricular dels dos semestres a principis de curs, per tant, si el primer semestre no els ha anat bé i han suspès alguna assignatura, la van arrossegant al segon semestre, fet que accentua la sensació de càrrega de feina. En aquesta última titulació sembla que l’avaluació continuada és on suscita més malestar.

Específicament a Enginyeria Informàtica, com a aspectes negatius de l’avaluació continuada, també s’esmenta que el fet d’anar lliurant un exercici o treball després de cada unitat del temari provoca una fragmentació dels continguts i una pèrdua de la coherència de l’assignatura (Informàtica: 24D, 25D, 26Ad).

Fins i tot, alguns estudiants comenten que amb aquesta nova metodologia treballen molt i aprenen molt poc, a diferència del que creuen que hauria de ser, treballar molt i aprendre molt, però com que cada setmana han de portar una certa documentació per arribar als límits que demana el professor i això requereix moltes hores, no poden dedicar-se a les tasques amb les que creuen que aprendrien més.

“No t’insta a aprofundir en la matèria, de cap manera, per exemple hi ha unes pràctiques on tu vas seguint un guió, vas fent el guió tal qual, l’acabes, no has après res però l’has entregat perfecta, perquè tot t’ho diuen, això és el cas contrari de què tu t’hagis d’espavilar totalment per la teva banda. A mi a lo millor m’interessaria aprendre a saber fer servir el

programa i fer servir les cosetes, però com vaig seguint el que el guió et diu clica aquí, sobre això, no sé què, no aprenc res, no em serveix de res. Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Davant d'aquesta situació alguns estudiants que han suspès alguna assignatura, decideixen fixar-se en l'avaluació per aconseguir aprovar i deixen en segon terme el fet d'aprendre, pels problemes que els comporta suspendre (Informàtica 24D, 27D).

“Sí, sí, [condiciona la manera d'aprendre segons el que li demanen] completament, això també és un problema suposo, tothom ho fa avui.” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Tornant de nou a tractar totes les titulacions conjuntament, els estudiants consideren que també comporta un efecte negatiu en l'abandonament de les assignatures perquè l'avaluació continua comporta massa feina i fa que s'angoixin i vagin deixant les assignatures (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 8D, 9Ad, Infantil: 13D, 19Ad, Informàtica: 23Ac). Els estudiants abandonen les assignatures abans, potser tan sols després d'un mes de classes, quan veuen que han de realitzar moltes tasques per a les diverses assignatures o quan després de lliurar els primers exercicis o pràctiques veuen que no obtenen la nota esperada. L'augment dels no presentats és un fenomen emergent considerable en totes les titulacions del pla pilot analitzades, com ja s'ha explicat al capítol 10 sobre els estudis de cas, sobretot a Ciències Polítiques.

Com s'ha analitzat anteriorment, alguns valoren que l'avaluació continuada comporta una reducció de l'autonomia i la llibertat dels estudiants.

Un altre efecte negatiu que alguns esmenten és que en ocasions les pràctiques no tenen una integració clara amb la teoria de l'assignatura i que semblen pensades simplement pel fet de tenir lliuraments al llarg del curs (Polítiques: 9Ad, Informàtica: 23Ac).

Aquesta percepció tan negativa de l'avaluació incideix en la sensació d'estrés i de cansament físic i psicològic (Polítiques: 11I, Informàtica 23Ac), sobretot entre els estudiants que compaginen estudis amb feina (Polítiques: 9Ad, 11I, Infantil: 19Ad, Informàtica: 22Ac).

Els estudiants són conscients que el problema és que hi ha professors que ho apliquen bé, integrant, coordinant, tenint en compte la feina de l'estudiant, i n'hi ha que ho

apliquen pitjor. Valoren que la mala aplicació de l'avaluació continuada succeeix quan el professorat introdueix exercicis puntuables al llarg del curs però no treu l'examen final, o aquest encara continua tenint un pes important en la nota final. Són conscients que estan en una època de canvis i que hi ha professors que no tenen molta confiança en l'avaluació continuada.

“Si s'aplica l'avaluació continuada, que s'apliqui bé, que es confii en l'avaluació continuada no?. (...) No confien prou en què l'avaluació continuada sigui una cosa que realment plasmi la realitat, crec que desconfien de què copien les pràctiques, desconfien de què no et llegeixes un llibre, en canvi un examen, sempre pots copiar, però sempre és més difícil, jo crec que aquest és el problema, que volen mantenir l'examen, això sí, ningú ha tret exàmens final.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

Els resultats obtinguts són coherents amb la hipòtesi, l'avaluació és un element fonamental per entendre les accions d'aprenentatge que duen a terme els estudiants. La situació actual es caracteritza bàsicament per la implementació de l'avaluació continuada en totes les titulacions, que suscita valoracions positives perquè ajuda a anar aprenent i a treure millors notes, però al mateix temps ha comportat un excés en la càrrega de feina que desvirtua les valoracions positives. L'exemple paradigmàtic es troba a Enginyeria Informàtica els mateixos estudiants coincideixen amb les valoracions més positives i més negatives en relació a aquest tipus d'avaluació.

11.2.4.2. Sobre les innovacions

Hipòtesi 11: Per tal que les innovacions tinguin èxit s'han d'implementar de manera paulatina i implicant tots els actors que les han de dur a terme.

Al capítol 3 sobre el context de les titulacions s'ha explicat que el nivell de coneixement de la introducció del Procés de Bolonya és en general força baix, doncs la majoria dels estudiants consideren que la informació ha estat molt poca i tan sols un 6% considera que ha estat un procés participatiu.

En relació a si la implementació s'està duent a terme de forma correcta, la valoració també és força negativa; així ho consideren les tres quartes parts dels estudiants. Com es pot veure a la taula 40, destaquen positivament en primer lloc Enginyeria Informàtica, en segon lloc Educació Infantil i per últim Ciències Polítiques, on el pes recau en la valoració negativa. En relació a la participació, la tendència és exactament la mateixa, taula 41, doncs a Ciències Polítiques no hi ha cap estudiant que valori positivament la

participació, a Educació Infantil hi ha alguns estudiants que la valoren positivament però el pes continua recaient en la valoració negativa, i a Enginyeria Informàtica es pot veure una relació significativa amb la valoració positiva.

Taula 40. Valoració de si el Procés de Bolonya s'està fent bé a la universitat per titulacions

		Negatiu	Mig	Positiu	Total
Ciències Polítiques	N	33	9	1	43
	% de Titulació	76,7	20,9	2,3	100
	Residus corregits	1,5	-1,0	-1,1	
Educació Infantil	N	26	23	5	54
	% de Titulació	48,1	42,6	9,3	100
	Residus corregits	-2,9	2,6	0,9	
Enginyeria Informàtica	N	74	46	15	135
	% de Titulació	54,8	34,1	11,1	100
	Residus corregits	-3,0	1,8	2,4	
Total	N	133	78	21	232
	% de Titulació	66,0	27,5	6,5	100

Taula 41. Valoració de la participació en el període d'implementació del Procés de Bolonya per titulacions

		Negatiu	Positiu	Total
Ciències Polítiques	N	44	0	44
	% de Titulació	100	0,0	100
	Residus corregits	1,7	-1,7	
Educació Infantil	N	52	3	55
	% de Titulació	94,5	5,5	100
	Residus corregits	0,1	-0,1	
Enginyeria Informàtica	N	120	17	137
	% de Titulació	87,6	12,4	100,0
	Residus corregits	-3,5	3,5	
Total	N	216	20	236
	% de Titulació	94,1	5,9	100

Els resultats de les entrevistes són coherents amb aquesta relació perquè la majoria d'estudiants se senten molt poc informats sobre el Pla de Bolonya, tot i que es percep

certa diferència entre titulacions, precisament en aquelles on la valoració és més positiva és on s'ha intentat implicar a tots els professors i estudiants. A Ciències Polítiques és on es troba la valoració més negativa però és difícil discernir si és perquè realment la implementació no s'ha fet de manera apropiada o perquè el discurs dels estudiants en contra de Bolonya, sobretot per l'existència de l'assemblea, és molt més crític que els estudiants d'altres titulacions.

Molts manifesten que no se'ls hi ha explicat bé i que fins i tot es nota que molts professors tampoc no tenen gaire informació. La majoria expliquen que a la titulació no s'han fet jornades per explicar el tema i que una gran part del professorat tampoc no ho aborda. Com que tenen la sensació de què la facultat o la universitat no ho ha explicat, els sembla que només disposen d'una visió esbiaixada que prové de col·lectius d'estudiants (com l'assemblea) o d'alguns professors (Polítiques: 4I, 5Ac, 6Ac, 8D, 9Ad, 10D, Infantil: 16Ad, Informàtica: 21D). La cita següent és representativa de totes les que es poden trobar en el mateix sentit:

“Sóc conscient que la seva visió és de l'assemblea, com si jo escric una cosa serà la seva, però així de forma institucional l'Autònoma, jo crec, no ha donat informació, no està explicant el que vol dur a terme i al cap i a la fi és la universitat qui ho aplica.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“Explicat, explicat, o sigui abans de la universitat, t'expliquen que es farà un grau i tot això, lo de metodologia perquè t'ho trobes bàsicament a la classe i quant als màsters i aquestes coses és més per mirar-m'ho jo, perquè ho he buscat, a veure, a mi m'ha interessat saber en general què és, i ja et dic que no tinc la idea de fons.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

La visió dels estudiants que són representants d'estudiants sí que veuen que hi ha informació i consideren que són els estudiants els que no s'interessen prou (Informàtica: 23Ac, 26Ad). A més els estudiants tenen poca idea del què realment és Bolonya. Com diu un d'ells, les crítiques a Bolonya són:

“Moltes i molt diverses i sempre que llegeixo els papers de juntes i demès, i fan por perquè t'ho llegeixes i diuen bastantes xorrades, o sigui, t'ho mires i no estan, o sigui que estan dient coses que no són la realitat i veus molta desinformació i veig moltes cridòries per no res, (...) la gent no en té ni idea del què es queixa.” Estudiant 26: Enginyeria Informàtica, adherit.

En general, el Procés de Bolonya suscita valoracions positives i negatives. Respecte a les positives, bàsicament ressalten l'avaluació continuada, la reducció de classes magistrals, l'augment dels seminaris i la participació a classe, la realització de treballs individuals, sobretot en grup, i l'homologació europea.

“Jo sóc partidari de tal i com estan actualment les classes, vull dir la classe magistral a mi em sembla un tipus de classe del passat, ara estem el segle XXI i em sembla que, actualment les classes em semblen raonables, participació, pràctiques, exposicions orals on el professor no és tan protagonista, a mi em sembla interessant i a mi em sembla que aquest és el camí que hem de seguir.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“Està bé considerar l’alumne i no només el resultat d’un examen.” Estudiant 15: Educació Infantil, inhibít.

“Jo no ho qüestiono gaire, és la metodologia de treball vale, perquè penso que si encara estudiem com fa 200 anys, doncs per què no avançar en aquest sentit, potser les classes magistrals s’han quedat una mica antiquades o s’ha d’avançar una mica més en noves tecnologies o fer els estudiants més independents en aquest sentit, això no ho discuteixo.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibít.

La majoria d’estudiants tenen una opinió pròpia poc consolidada i acostumen a transmetre el que la majoria diu sense tenir molt clars alguns aspectes. El que realment senten en el seu dia a dia és l’augment de les assignatures que tenen avaluació continuada.

“El que nosaltres veiem més directament és el canvi a l’avaluació continuada que això és almenys, crec que el que sentim més directament és això, tot lo que es parla d’encariment, reducció d’anys de carreres, (...) encara no ho notem gaire.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibít.

Pel que fa a l’avaluació continuada, tal i com s’ha apuntat al capítol 9 sobre el context de les titulacions, hi ha un discurs generalitzat que comenta que l’avaluació continuada no s’ha aplicat correctament perquè es manté l’examen final tot i que l’assignatura sigui amb avaluació continuada. Es llegeix com una mala aplicació del pla, sigui perquè alguns professors no ho han acabat d’entendre, perquè no hi confien prou o perquè ja els està bé poder mantenir les dues maneres d’avaluar (Polítiques: 4I, 6Ac, 7I, Infantil: 14I, 17D, Informàtica: 24D, 25D, 28I).

“Jo crec que a la majoria de professors els costa adaptar-se al sistema de pràctiques i avaluació continuada, jo crec que del què desconfien els professors és d’anar traient pes a l’examen, crec que desconfien molt de l’avaluació continuada.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibít.

“Van fer diverses xerrades al principi de curs, ens van presentar la idea de què en comptes de concentrar-se tota la feina o tot l’estudi i tot al final del semestre, seria més continua i seria avaluació més continua i ens va agradar molt tot això, però després no sé si és perquè alguns professors no s’han adaptat bé o algo, però tenim tota la feina cada dia i després tenim tota la feina que igualment tindríem.” Estudiant 14: Educació Infantil, inhibít.

El problema amb l’avaluació continuada apareix quan els estudiants perceben que l’aplicació concreta a les assignatures ha comportat un augment de la càrrega de feina a realitzar per part dels estudiants (Polítiques: 9Ad, 10D, 11I, Infantil: 16Ad, 17D,

Informàtica: 21D, 28I). Senyalen que seria necessària una major coordinació del professorat per tal de racionalitzar la feina que es demana als alumnes perquè veuen com hi ha certs encavalcaments i demandes de treballs molt semblants. Les aportacions més representatives al respecte són:

“L’aplicació directa a algunes facultats tampoc em sembla molt raonable perquè cada assignatura és un món i algunes proves pilot no són massa coherents pel que fa a les pràctiques. Per tant, un sí amb matisos, no em sembla del tot malament tot el que diu Bolonya, però crec que s’hauria de fer alguna millora en aquests punts que més discòrdia generen.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“Avantatges com això de l’avaluació continuada, a mi em sembla bé però em sembla que també s’hauria de deixar triar, perquè igual que jo no tinc la necessitat de treballar cada dia.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

“El que sí que discuteixo és tot el que s’utilitza per crear aquest nou marc d’estudis i tot el que es deixa pel camí, tot el que s’obvia per encarar-ho cap a l’elitisme, al cap i a la fi, cap a què uns quants puguin dir, no, jo sóc llicenciat però tinc aquest màster que l’he fet aquí o aquí, quan tornem al passat, on hi havia gent que no es podia pagar la carrera, ara hi ha gent que no es podrà pagar el màster i continuarà sent treballador de segona fila pels seus ingressos, per la seva família.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

Afegit a les dificultats que viuen els estudiants per adaptar-se a aquesta nova manera de funcionar que els requereix treballar cada dia, sense entrar a considerar en aquest moment si la feina que se’ls demana és excessiva o no, hi ha tot el professorat a qui està costant molt adaptar-se als canvis. Fins i tot, alguns estudiants consideren que hi ha professorat que no té prou competències per dur a terme els canvis que es demanen, destaquen que a alguns professors no els agrada fer classe i per tant, com que els comporta fer més feina docent, estan molt descontents (Polítiques: 10D, Informàtica: 23Ac, 24D).

“Veig que els professors estan una mica com descol·locats amb tot això de Bolonya, o sigui, la part dels alumnes se sap molt que és crítica amb això, que si manifestacions, però jo veig alguns professors a qui realment els han dit des de dalt, heu de fer tantes hores de pràctiques i seminaris, i ells, li diuen pràctica a contestar tres preguntes i anar a classe i comentar-les, clar i aquí no.” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

“Jo diria que ni els professors saben ben bé què s’ha d’aplicar i com s’ha d’aplicar perquè es fan taules rodones i molts cops pregunten als estudiants com ho veieu? Suposo que tampoc acaben de veure com situar el tema de l’avaluació continuada que em sembla que molts encara no l’han entès bé, ni els nous plans d’estudis ni els mètodes docents ni res.” Estudiant 23: Enginyeria Informàtica, acomodat.

“Aquest pla ja ha fracassat abans de començar, i a part, crec que molts professors de la casa no estan preparats per dur a terme aquestes coses, n’hi ha d’altres que sí, que tenen molt clar quines són les seves funcions tant d’investigador com de docent, però la majoria que jo he tingut, les seves funcions de docent no les acaba de tenir clares, o li són més un problema, un complement de la seva tasca d’investigador que no pas una tasca de docència, de la importància que té aquesta tasca.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Precisament, és percepció certa diferència entre titulacions, en aquelles que la valoració és més positiva és on s'ha intentat implicar a tots els professors i estudiants. A Ciències Polítiques és on es troba la valoració més negativa però és difícil discernir si és perquè realment la implementació no s'ha fet de manera apropiada o per l'existència d'un fort discurs dels estudiants en contra de Bolonya, sobretot pel paper de l'assemblea que és molt més crítica.

Segons els resultats de les enquestes i de les entrevistes, la valoració de les innovacions dutes a terme no és gaire positiva. Els resultats obtinguts semblen força coherents amb la hipòtesi formulada. A les titulacions on la percepció dels estudiants ha estat que hi hagut poca informació i una participació escassa, les valoracions sobre la implementació són negatives, Ciències Polítiques, i a la inversa, Educació Infantil i Enginyeria Informàtica. Els estudiants perceben que la implementació no s'ha dut a terme de manera unànime, que cada professor ho ha aplicat sense tenir massa clar què era exactament el que havia de fer.

Hipòtesi 11a) Les innovacions s'han d'introduir de manera gradual, tenint en compte els coneixements i les experiències prèvies dels estudiants.

La introducció del pla pilot ha comportat alguns canvis als estudis, com s'ha analitzat al capítol 9 sobre el context de les titulacions. Els elements destacables i compartits per les tres titulacions han estat la introducció de l'avaluació continuada i els treballs en grup en la majoria de les assignatures. Els canvis han estat més profunds en algunes titulacions com a Enginyeria Informàtica, que en unes altres, com Ciències Polítiques i Educació Infantil, que sembla que simplement han posat sobre paper el que ja feien.

A les tres titulacions, els canvis introduïts sembla que s'han fet de forma força gradual però tot i així han suposat un canvi de concepció molt important tant per part del professorat com per part dels estudiants, per tant no està tan clar que s'hagin tingut en compte els seus coneixements i experiències prèvies.

Alguns estudiants s'han hagut d'acostumar a treballar al llarg de tot el curs i han notat molt canvi perquè no estaven acostumats a dedicar-se a l'estudi autònom una estona cada dia (Polítiques: 7I, Infantil: 19Ad, Informàtica: 20Ac, 25D). Un d'ells extrapola

aquest fet i raona que en el nostre context, amb una cultura poc avesada a treballar constantment, és difícil que les idees metodològiques relacionades amb Bolonya es puguin aplicar sense un esforç per part d'estudiants i professors encarat a treballar diferentment.

“Nosaltres som llatins i quins són els conceptes d'Espanya, la migdiada, el sexe i el Sol, quins són els conceptes de Suècia o Noruega, treballar, evolucionar, i innovar o alguna cosa així, els conceptes són diferents, considero que Bolonya pot funcionar molt bé a Europa però no a Espanya, Grècia.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Els estudiants que provenien d'altres carreres sense avaluació continuada valoren molt positivament aquest canvi perquè estaven acostumats a exàmens únics a finals de curs amb molta matèria i consideren que d'aquesta manera aprenen més (Infantil: 17D, 18Ac).

“[a l'altre carrera] Anaven molt a lo bèstia, llavors m'havia d'anar organitzant el temps, treballava igual però era avaluació continuada i exàmens cada dos per tres o sigui no, no m'ha costat gens, inclús m'agrada més encara que doni més feina que no lo altre.” Estudiant 18: Educació Infantil, acomodat.

Aquest podria ser un mecanisme d'explicació d'efecte contrast, una mala experiència en el passat tendeix a veure el present de manera més positiva.

Altres estudiants no han viscut com un canvi difícil en les seves vides el fet de treballar fent tasques de la universitat cada setmana, sigui perquè no han trobat molt canvi respecte als estudis anteriors o perquè s'hi han acostumat ràpidament (Polítiques: 6Ac, 8D, 9Ad, Infantil: 14I, 15I, 16Ad).

“No crec que fos un xoc, perquè més o menys al Batxillerat és el que havíem fet, exàmens, no sé, al meu institut no eren exàmens finals sinó que eren exàmens cada setmana i treballs cada setmana o sigui que jo ja és el ritme al que estic acostumada.” Estudiant 14: Educació Infantil, inhibit.

És molt menor el grup d'estudiants que reconeix que els ha costat adaptar-se a fer els treballs en grup (Polítiques: 8D, Infantil: 15I).

“Havia fet sempre tots els treballs, de primària, ESO i Batxillerat individualment, i estava molt acostumada a pensar-m'ho jo, fer-m'ho jo, i ara quan estic en grup penso que no puc pensar que no tinc temps, jo vaig amb el meu temps i necessito mirar-m'ho bé i decidir jo i lo del grup m'està costant una mica, estic una mica col·lapsada, no sé com fer-ho amb tanta gent.” Estudiant 15: Educació Infantil, inhibit.

Els resultats presentats són coherents amb la hipòtesi, les aportacions de les entrevistes ajuden a entendre les dificultats que tenen alguns estudiants per adaptar-se a les innovacions, sobretot si aquestes no s'apliquen tenint en compte les experiències

prèvies. De totes maneres, no sembla que els canvis introduïts hagin comportat problemes generalitzats als estudiants.

11.2.4.3. Sobre les condicions d'estudi

Hipòtesi 12: Fins que els factors de manteniment no arriben a un cert llindar, els estudiants no poden dedicar-se a aprendre i a gaudir de l'estudi.

Els aspectes que s'han detectat que formen part dels factors de manteniment són una avaluació no apropiada, la reducció d'hores de teoria que produeix angoixa en alguns estudiants, l'organització dels horaris i, una mala docència que desincentiva l'estudi i que no recompensa els esforços realitzats pels estudiants. Respecte a les titulacions, en totes elles s'ha detectat que aquests elements funcionen com a factors motivadors.

El tema sobre l'avaluació no apropiada perquè no recompensa l'esforç ja ha estat analitzat a la hipòtesis 10, i les valoracions entorn la reducció de les classes de teoria a la hipòtesi 9.

Recordem que en relació a l'avaluació s'ha constatat que alguns estudiants quan veuen que sinó compleixen amb l'avaluació poden suspendre, quan comencen una assignatura, en primer lloc analitzen l'avaluació per tal d'assegurar-se l'aprovat. Explícitament així ho comenta un dels estudiants.

“Em miro l'avaluació i intento aprovar perquè suspendre és un problema perquè jo ja en porto moltes de suspeses i suspendre vol dir venir tot el dia aquí.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Un dels elements que es troba dins dels factors de manteniment són els horaris. En aquest aspecte, sobretot es detecten problemes, ja apuntats al capítol 9 sobre el context de les titulacions. A Educació Infantil, per exemple, per la incorporació de la franja per l'estudi autònom, i a Enginyeria Informàtica per la dificultat de crear uns horaris de teoria i pràctiques durant el mateix torn.

A Educació Infantil la franja horària és valorada negativament per gairebé tots els estudiants, consideren que el fet de tenir l'horari partit amb dues hores sense classes a mig torn, en moltes ocasions és una pèrdua de temps i els comporta dificultats després per assistir a classe. Com a idea, troben positiu tenir una estona per poder-se dedicar a

les feines que han de realitzar de manera autònoma, sigui individualment o en grup, però creuen que aquesta estona hauria de ser al final de cada torn, a última hora del matí i a última hora de la tarda (Infantil: 15I, 16Ad, 17D, 18Ac, 20Ac). La frase compartida a totes les entrevistes és “si t’has de quedar et quedaràs”.

“Estàs dos hores penjada, perquè sí que fas feina, però hi ha dies que a lo millor no pots fer feina perquè estan els ordinadors ocupats o per qualsevol cosa, dos hores penjades aquí que en comptes de fer avui, de 10:00 a 11:30, la franja, que la posin de 11:30 a 13:00 i que la gent que hagi de marxar o hagi d’anar a la biblioteca o qualsevol cosa que la posin al final, això sí que és una cosa que reivindicuem tots els dies.” Estudiant 17: Educació Infantil, dissociat.

S’ha trobat un cas (Infantil: 19Ad), d’una estudiant que treballa i té molt poc temps per realitzar les tasques que se li demanen, que valora positivament l’existència de la franja.

“És que queda com molt penjat perquè potser tenim de 9 a 10 classe i de 10 a 12 tenim dues hores que tenim lliure, clar si elles a la tarda no treballen i tenen lliure, aquestes dues hores no els van bé. (...) Però clar, però si jo tinc tota la tarda ocupada perquè treballo, a mi aquestes dues hores em van molt bé perquè potser estic aquí, vaig els ordinadors, a la biblioteca, faig els treballs en grup i m’enllesteixo la feina perquè sinó no tinc més hores per fer-ho.” Estudiant 19: Educació Infantil, adherit.

Un efecte indirecte d’aquesta distribució horària és la reducció lleugera però emergent de l’assistència a les classes d’última hora, si després de tenir dues hores lliures hi ha una classe que és poc interessant o que els companys poden agafar els apunts, els estudiants sospesen el seu temps i decideixen no assistir a aquestes classes (Infantil: 15I, 16Ad, 20Ac).

Cal esmentar el mecanisme de privació relativa segons el qual, les estudiants d’Educació Infantil es comparen amb les estudiants d’Educació Primària degut a la pressió que aquestes últimes van fer als coordinadors de titulació i amb la que van aconseguir que la franja es canviés al final de l’horari. Senten que la seva situació és pitjor en relació a les altres.

A Enginyeria Informàtica destaquen els problemes per la compatibilitat d’horaris (Informàtica: 23Ac, 24D, 25D). Aquesta sensació de què els horaris són complicats i no permeten compaginar els estudis amb altres activitats, s’incentiva pel fet que els grups de pràctiques es queden formats pels estudiants segons el seu ordre d’inscripció, i pot ser que tot i que un estudiant tingui l’horari al torn del matí, el grup de pràctiques sigui per la tarda.

“[Els horaris] són complicats, és a dir, si suspens una assignatura se’t desmunta l’horari per la resta de la carrera, però tenim aquesta consciència de què som nosaltres els que hem suspès i si som nosaltres els que hem suspès som nosaltres som els que hem d’aguantar amb els nostres errors, però sempre es podria adequar una miqueta millor perquè els blocs de dos hores entremig de classes i pràctiques són una mica de pèrdua de temps.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

“Fan coses molt rares amb els horaris, jo tinc assignatures que els horaris els faig de tarda i vé un dia el profe, el primer dia, i em diu, les classes del dijous o no sé quin dia, no les faré perquè no hi ha prou gent i la farem al matí, (...) et desmunten tot l’horari (...) estic el dimarts des de les 10 del matí i fins a les 8 del vespre i comptes i igual has fet 4 hores de classe, perquè has tingut classe ara, després no, i això a nivell d’organització és un...” Estudiant 25: Enginyeria Informàtica, dissociat.

En algunes ocasions, els estudiants expliquen que hi ha una part del professorat que desincentiva la seva motivació cap a l’estudi i sobretot cap a l’assistència a classe (Polítiques: 7I, 9Ad, Infantil: 16Ad, 20Ac, Informàtica: 21D, 23Ac, 25D, 28I). Per exemple, els estudiants consideren que no cal anar a classe si el professor fa de manual, és a dir, si no aporta més d’allò que hi ha escrit al *power point* o a la bibliografia obligatòria (Polítiques: 7I, 9Ad, Informàtica: 25D).

Els resultats obtinguts a partir de les entrevistes mostren com els estudiants necessiten que determinats aspectes recollits sota l’epígraf “factors de manteniment”, siguin percebuts pels estudiants com que han assolit un mínim llindar de qualitat. Els quatre factors de manteniment detectats són avaluació apropiada, organització horària, qualitat docent (procediments d’ensenyament adequats) i guia per part del professorat, i tot ells són elements que és necessari que no siguin valorats negativament pels estudiants per tal que aquests es puguin dedicar a estudiar i a aprendre. Necessiten sentir un mínim control d’aquestes oportunitats per poder aprendre d’una manera profunda.

Hipòtesi 13: Davant de la percepció negativa dels factors de manteniment, els estudiants desenvolupen diverses tàctiques per reduir els efectes negatius que se’n deriven.

Ja s’ha explicat detalladament que la implementació del Procés de Bolonya està comportant una percepció molt negativa dels estudiants en relació a les condicions d’estudi, sobretot pel què fa a la càrrega de feina i als horaris.

Davant d’aquesta percepció, la majoria dels estudiants entrevistats reconeix dur a terme estratègies per tal de reduir la feina. Les pràctiques més habituals són prioritzar els

lliuraments que compten més percentatge a la nota final, prioritzar l'assistència a classe a les assignatures on compta l'assistència o els dies puntuals on s'hagi de fer alguna tasca a classe que compti per la nota, distribuir la feina entre companys, extreure informació d'internet, fer les tasques més superficialment, i en relació als treballs en grup, fer que el treball sigui més de caire individual que no realment cooperatiu.⁸⁶

Aquestes tàctiques es duen a terme a totes les titulacions, encara que hi ha especificitats en cada un d'elles. Les pràctiques concretes que s'han detectat a partir de les entrevistes són un "banc d'apunts" entre alguns dels estudiants de Ciències Polítiques. En aquest banc virtual s'hi troben tots els apunts de les classes per si un estudiant no pot acudir un dia a classe així com el resum de les lectures obligatòries de les assignatures, que prèviament se les han dividit i on cadascú només fa un resum d'una lectura i després se'ls passen entre ells. Cal dir que el banc és exclusiu entre alguns amics, així només rep, ja siguin apunts o resums, qui aporta alguna cosa, i a més, com que són coneguts, entre ells confien que les tasques estiguin ben fetes.

En grups més petits també s'ha detectat la mateixa pràctica, concretament, entre algunes estudiants d'Educació Infantil, expliquen per exemple que quan s'han de llegir un llibre, una se'n llegeix la meitat, l'altra meitat i després se l'expliquen.

Tal i com s'explicava a l'estat de l'art aquestes accions són paradigmàtiques en el cas de les enginyeries. A partir de les entrevistes als estudiants d'Enginyeria Informàtica, es pot comprovar com en aquests estudis hi ha molta por a no anar seguint les explicacions de les assignatures perquè normalment quan no s'ha entès el pas previ no s'entén el següent. És el que alguns autors anomenen "caure de fase". S'ha trobat aquesta sensació entre els estudiants entrevistats i es constata com alguns desenvolupen aquestes tàctiques, sobretot quan hi ha descontrol de temps i tenen por a fallar.

"Em miro l'avaluació i intento aprovar, perquè suspendre és un problema perquè jo ja en porto suspeses moltes i suspendre vol dir venir tot el dia aquí i és un problema venir tot el dia perquè jo voldria fer idiomes, voldria fer altres coses que no puc perquè no hi ha manera de quadrar l'horari, provo d'aprovar, ara bé, sempre provo d'aprendre el màxim de l'assignatura." Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

"El fet d'haver d'anar presentant tants treballs i tantes coses incita a saltar-se passos, necessito aquet treball i no he entès l'anterior, bueno, entrega el treball perquè sinó pringues

⁸⁶ Aspecte àmpliament desenvolupat a la hipòtesi 16.

i dius, ja m'ho miraré més endavant i més endavant tens un altre treball, vull dir, s'ha de ser sincer i saps que tu mateix saps que després no te'l tornaràs a mirar." Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Fins i tot alguns estudiants comenten que amb aquesta nova metodologia treballes molt i aprens molt poc, a diferència del que hauria de ser, treballar molt i aprendre molt. Que cada setmana s'hagi de lliurar una certa documentació per arribar al què demana el professor fa perdre molt de temps per arribar a aquests límits i treu hores que es podrien dedicar a aquelles tasques que un necessita realitzar per aprendre. Saben que han de lliurar el que demana el professor per tal de poder continuar amb l'assignatura.

Les altres tàctiques com la reducció de l'assistència a classe o la prioritització de les avaluacions que comporten un percentatge major de nota final ja han estat explicades a la hipòtesi 12.

Els resultats obtinguts són coherents amb la hipòtesi formulada. En un context on els factors de manteniment són valorats negativament pels estudiants aquests desenvolupen tàctiques o estratègies diverses per reduir feina i complir amb totes les tasques que se'ls demanen. El context actual, caracteritzat per una percepció comuna i intensa en relació a la càrrega de feina provoca que molts estudiants duguin a terme aquest tipus de tàctiques.

11.2.4.4. Compaginació estudis amb el treball remunerat

Hipòtesi 14: Els estudiants que treballen més de 15 hores a la setmana tenen dificultats per compaginar estudis i feina.

Es presenten els resultats globalment per totes les titulacions, perquè separatament no apareixen relacions significatives.

La relació entre les dues variables és significativa però a la inversa del què s'afirmava a la hipòtesi, taula 42, segons els resultats, a mesura que augmenten les hores de dedicació al treball remunerat hi ha més estudiants que duen a terme accions profundes i que més redueixen les superficials.

S'han fet algunes anàlisis per determinar si podia ser que hi estigués influenciant alguna variable espúria i s'ha constatat que així és, que sembla que l'edat està intercedint en aquesta relació. Al fer correlacions parcials amb la finalitat de controlar l'efecte edat es comprova que l'efecte de dedicació al treball remunerat queda neutralitzat.

Tot i el discurs unànim per part dels estudiants sobre l'alta càrrega de feina i de les dificultats de compaginar ambdues activitats quan es treballa moltes hores al dia o quan es tenen moltes classes, hi ha matisos a destacar. Dels resultats de les entrevistes també es constata que les dades presentades en els estudis de cas en relació a la quantitat d'estudiants que compaginen estudis i feina en cada una de les titulacions mostres com a Ciències Polítiques i Enginyeria Informàtica no hi ha molts estudiants que treballin, però que en canvi, a Educació Infantil ho fa la majoria.

Taula 42. Compaginació d'estudis i treball remunerat per tipologia d'accions d'aprenentatge

Tabla de contingencia Compaginació d'estudis amb treball remunerat * tipusaccions

			tipusaccions				Total
			no classificable	superficial	profund	estratègic	
Compaginació d'estudis amb treball remunerat	sóc estudiant a temps complet	Recuento	74	59	104	40	277
		% de compaginació d'estudis amb treball remunerat	26,7%	21,3%	37,5%	14,4%	100,0%
		Residuos corregidos	1,0	1,7	-1,4	-1,1	
	petites feines complementàries	Recuento	64	39	105	49	257
		% de compaginació d'estudis amb treball remunerat	24,9%	15,2%	40,9%	19,1%	100,0%
		Residuos corregidos	,1	-1,4	,0	1,3	
	ocupació de 15 h setmana	Recuento	31	33	51	23	138
		% de compaginació d'estudis amb treball remunerat	22,5%	23,9%	37,0%	16,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-7	2,0	-1,0	,1	
	ocupació més de 15 h setmanals	Recuento	42	23	90	29	184
		% de compaginació d'estudis amb treball remunerat	22,8%	12,5%	48,9%	15,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-6	-2,2	2,5	-,3	
Total		Recuento	211	154	350	141	856
		% de compaginació d'estudis amb treball remunerat	24,6%	18,0%	40,9%	16,5%	100,0%

Els que no treballen manifesten que no ho fan perquè els és impossible compaginar-ho (Polítiques: 4I, 5Ac, 8D, Informàtica: 21D, 24D, 26Ad, 27D). N'hi ha que ho han provat i han decidit deixar de treballar o reduir les hores dedicades a la feina perquè veien que no podien dur a terme les dues activitats (Polítiques: 9Ad, Informàtica: 25D). Els que treballen més de quinze hores a la setmana ho fan en detriment d'anar molt

atabalats (Polítiques: 4I, 11I, Infantil: 15I, 16Ad, 17D, 19Ad), perdent hores de classe (Polítiques: 4I, 5Ac, 9A) o fins i tot hores de son (Polítiques: 4I, Infantil: 19Ad).

Aquells que treballen poques hores, sigui entre setmana o els caps de setmana, diuen que ho poden compaginar sense problemes, però que no treballen més hores perquè llavors sí que se'ls complicaria la situació (Polítiques: 6Ac, 7I, 9Ad, 10D, Infantil: 14I, Informàtica: 23Ac, 25D, 28I). També n'hi ha que manifesten aspectes positius del fet de compaginar estudis i feina remunerada, veuen que precisament pel fet de treballar s'organitzen millor (Polítiques: 6Ac, Infantil: 13D, 18Ac, 20Ac, Informàtica: 22Ac) i fins i tot poden aplicar els coneixements del que estan estudiant (Infantil: 13D).

Cal dir que aquest discurs sobre la gran dificultat o impossibilitat de compaginar estudis i feina pot ser que estigui influït pels discursos generalitzats en contra de Bolonya. Aquest és un dels elements que reivindiquen tots els estudiants de totes les facultats en contra de Bolonya, però s'ha pogut veure que tot i que hi ha estudiants que han treballat i ho han hagut de deixar per la impossibilitat de fer les dues tasques de manera adequada, també n'hi ha que ho fan i no ho viuen com una problemàtica. Això es pot explicar per un mecanisme d'imitació racional.

En relació a la hipòtesi no es pot afirmar que els resultats siguin coherents amb aquesta perquè els resultats quantitius obtinguts del qüestionari no treuen l'entrellat d'aquesta relació, i en relació a les entrevistes, tot i aportar consideracions interessants sobre aquest tema i en la línia de la hipòtesi, seria necessari obtenir més dades per poder verificar o falsar la hipòtesi.

11.2.4.5. Paper de les disciplines

L'anàlisi per disciplines s'ha considerat fonamental en la majoria de recerques sobre universitat. La tradició en cada una d'elles té un pes important en com s'imparteixen les matèries i en la manera d'avaluar per part del professorat. Més enllà de la tradició, s'hi afegeix l'adequació de determinats procediments docents i d'avaluació segons el temari. Així, la introducció de debats a classe i reflexions per part dels estudiants, s'adequa molt millor a Ciències Polítiques; els treballs, presentacions a classe i resolució de casos, a Educació Infantil; i els treballs per projectes i resolucions de pràctiques, a Enginyeria Informàtica. Aquesta ha estat precisament la distinció en relació a la

implementació dels ECTS en cada una d'aquestes titulacions, tot i que s'han introduït aspectes comuns en totes elles, com l'avaluació continuada i els treballs en grup, hi ha elements específics que s'han incentivat més en unes titulacions que en unes altres.

Hipòtesi 15: Cada titulació comporta un determinat coneixement i tipus d'ensenyament. En general, per tant, el professorat que ensenya a les disciplines *hard* més probablement aplica accions centrades en el contingut (creença transmissiva) i el professorat de les disciplines *soft* tendeix a desenvolupar accions centrades en l'estudiant (creença facilitadora).

Es recorda que Ciències Polítiques i Educació Infantil entren dins la categoria de *soft* i Enginyeria Informàtica en la *hard*. L'ensenyament facilitador, més centrat en els estudiants és el que propugna el Procés de Bolonya en el nostre context.

Per abordar aquesta hipòtesi només es disposa de les dades obtingudes a partir del qüestionari i de les aportacions de l'anàlisi de cada una de les titulacions desenvolupades al capítol 10 sobre els estudis de cas. A les dues taules, 43 i 44, es recullen les variables en relació al tipus d'ensenyament construïdes al capítol 8 sobre la construcció de les variables i es compara per les tres titulacions estudiades.

Es detecten algunes diferències entre les titulacions entorn al tipus d'ensenyament predominant, així, a Ciències Polítiques predomina poc un tipus d'ensenyament centrat en l'estudiant (facilitador), i la majoria dels estudiants considera que es du a terme un ensenyament transmissiu. A Educació Infantil i Enginyeria Informàtica la tendència és la mateixa, la major part dels estudiants considera que es realitza un ensenyament facilitador i també un ensenyament transmissiu. La puntuació alta en ambdós pot ser tant perquè hi hagi professorat de cada un dels dos tipus, i fins i tot, perquè cada professor combini ambdues maneres de fer depenent del temari a desenvolupar. Encara que la tendència en aquestes dues titulacions sigui la mateixa, Educació Infantil presenta una puntuació més alta en ensenyament facilitador.

Realment no es detecta una gran diferència entre titulacions respecte al tipus d'ensenyament que es du a terme. De totes maneres, Educació Infantil sembla molt més afí a l'ensenyament facilitador i Ciències Polítiques i Enginyeria Informàtica encara

mostren una notable presència d'ensenyament transmissiu. Així, la disciplina *hard*, Enginyeria Informàtica, que hauria de tenir més dificultats per introduir un tipus d'ensenyament més centrat en els estudiants, sembla que ha introduït reformes significants que han tingut un impacte en la percepció dels estudiants.

Taula 43. Ensenyament facilitador per titulacions.

		Poc	Molt	Total
Ciències Polítiques	N	6	35	41
	% de Titulació	14,6	85,4	100
	Residus corregits	1,4	-1,4	
Educació Infantil	N	0	55	55
	% de Titulació	0,0	100	100
	Residus corregits	-2,3	2,3	
Enginyeria Informàtica	N	10	127	137
	% de Titulació	7,3	92,7	100
	Residus corregits	-0,5	0,5	
Total	N	16	217	233
	% de Titulació	8,5	91,5	100

Taula 44. Ensenyament transmissiu per titulacions

		Poc	Molt	Total
Ciències Polítiques	N	3	41	44
	% de Titulació	6,8	93,2	100
	Residus corregits	-1,1	1,1	
Educació Infantil	N	6	49	55
	% de Titulació	10,9	89,1	100
	Residus corregits	-0,3	0,3	
Enginyeria Informàtica	N	8	131	139
	% de Titulació	5,8	94,2	100
	Residus corregits	-2,5	2,5	
Total	N	17	221	238
	% de Titulació	12,3	87,7	100

Els resultats són coherents amb la hipòtesi encara que els esdeveniments relacionats amb la reforma actual entorn al procés d'ensenyament/aprenentatge no permeten aclarir

gaire la relació entre el tipus de disciplines i el tipus d'ensenyament que s'hi desenvolupa. Precisament, sembla que el Procés de Bolonya està comportant canvis importants en aquest aspecte.

11.2.4.6. Treball en grup

El treball en grup és tractat com un element a part perquè és una de les demandes destacables que ha comportat el Procés de Bolonya, sobretot a través de les competències transversals. Com que aquesta ha estat una introducció compartida en totes les titulacions no se separen les anàlisis segons titulacions, només es destaquen petites diferències.

Hipòtesi 16: El treball en grup incideix en l'aprenentatge dels estudiants.

Hipòtesi 16a) El fet de treballar en grup comporta als estudiants beneficis pel seu aprenentatge, sigui directament o indirectament, augmentant el contacte entre companys.

En general, els estudiants consideren que realitzar treballs en grup els aporta beneficis, genera millors resultats qualitius, i enriqueix la feina per la suma dels coneixements i les habilitats de cada un dels companys (Polítiques: 4I, 8D, Infantil: 13D, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 23Ac, 24D, 26Ad, 27D, 28I). Pot comportar que un dels estudiants tingui més coneixement sobre un tema o que, per exemple, redacti més bé, i això fa que el producte final sigui millor. La cita següent és representativa de totes les que es poden trobar en el mateix sentit i molt aclaridora:

“M'agrada, perquè el treball individual és només la teva idea, tu ho exposes i ja està però hi ha diferents visions en el treball en grup i llavors també t'ajuda per aprendre, m'agrada més el d'ara.” Estudiant 18: Educació Infantil, acomodada.

Ajuda el fet de tenir un suport constant entre estudiants perquè senten que la motivació augmenta de manera recíproca (Polítiques: 10D, Infantil: 20Ac, Informàtica: 25D, 26Ad, 27D). També comporta una sensació de reducció de la càrrega de feina i de temps que s'hi dedica al fer-se més ràpidament (Polítiques: 4I, Informàtica: 21D, 27D, 28I).

“Primera perquè et treu més feina, et divideixes la feina i això és millor i molts problemes que potser tu sol...” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibida.

“Hi ha problemes que es comenten en grup, perquè normalment et trobes en tots els grups amb els mateixos problemes i llavors, clar està molt bé perquè tu quedes amb aquesta gent i com que cada dos per tres quedes amb ells perquè et toca, veus com funciona la gent i saps que si jo necessito qualsevol cosa d’explicació en matemàtiques no tinc problema.”
Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

“Tu sol et pots encallar i no tirar endavant, potser és una xorrada i el teu company del grup t’ho pot dir i tirar endavant (...) això realment està molt bé perquè aquest punt que et falta, perquè te’l doni el professor, te’l pot dir un company.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Els beneficis també s’observen en relació al futur professional, alguns estudiants comenten que treballar en grup és necessari per adquirir les habilitats útils i necessàries per a la feina (Polítiques: 10D, Infantil: 16Ad, 18Ac, Informàtica: 23Ac).

Alguns d’ells expliciten que el fet de tenir tants treballs en grup incentiva els contactes entre companys (Polítiques: 4I, 10D, Infantil: 18Ac, Informàtica: 27D). Com que han de treballar conjuntament tenen més contactes i això fa que les relacions puguin anar més enllà. Aquest és un efecte emergent no intencional de la implementació del pla pilot, però que comporta efectes positius en l’aprenentatge i en les relacions.

“La part bona és això que t’ajuda i obliga a tenir relacions amb la gent i a mi això m’agrada i igualment que no féssim treballs en grup, a mi sempre m’agrada estar amb la gent.”
Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

De totes maneres, els estudiants també comenten l’existència de perjudicis. Els majoritaris són les dificultats que comporta quedar amb companys, sobretot els que viuen lluny de la universitat o treballen moltes hores (Polítiques: 4I, 6Ac, Infantil: 15I, 20Ac, Informàtica: 21D, 25D). L’altre aspecte negatiu destacat és la dificultat que tenen alguns estudiants per entendre’s amb els companys (Polítiques: 7I, 10D, Infantil: 18Ac, 19Ad).

“La part dolenta és que pots acabar amb conflictes amb gent amb qui et portes molt bé, m’ha passat amb més d’una persona de dir, no podem fer els treballs junts, i és una tonteria, però bueno, no sé, has de saber triar, has de saber veure amb qui treballes bé, en part, això crec que està bé perquè t’ensenya a treballar en grup, a cedir tu i que els altres cedeixin i fer-ho com..., aquesta part m’agrada.” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

També hi ha algunes veus que remarquen que el fet de fer els treballs conjuntament implica dedicar-hi més temps (Polítiques: 4I, Infantil: 14I, 18Ac).

En general, els beneficis o perjudicis es manifesten depenent dels membres del grup i si l’estudiant ha estat capaç o no de trobar un grup amb el que s’entengui i on tots el

membres duguin a terme la feina per igual per obtenir l'esperada recompensa, una bona nota.

“Si trobes un grup molt implicat t'ho passes molt bé i treus molts bons resultats però si et toca un grup malauradament amb una persona que vé a treure't tot el suc teu i ell a no fotre absolutament res t'ho passes malament.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

Per tant, els resultats presentats mostren afirmacions coherents amb la hipòtesi i la subhipòtesi. Vertaderament, el treball en grup comporta un augment dels contactes entre els companys, que beneficia al mateix temps el seu aprenentatge. És cabdal tanmateix, aconseguir compartir la feina amb companys treballadors que tinguin un grau d'exigència i dedicació semblant a l'individu.

Hipòtesi 16b) Depenent del grup, els beneficis poden ser només individuals. Quan es prima l'objectiu de treure unes bones notes, es reparteix la feina i hi ha rols de lideratge.

El funcionament dels grups de treball bàsicament es pot distingir entre aquells que treballen de forma cooperativa i els que treballen individualment i ajunten les diverses parts. La manera de treballar és força constant en els grups, n'hi ha que normalment són més cooperatius i n'hi ha que acostumen a funcionar de forma individual, però la tendència pot veure's modificada si el treball així ho requereix o si hi ha molta càrrega de feina, aleshores tendeixen més al tipus individual.

La majoria dels estudiants entrevistats fan els treballs de manera cooperativa (Polítiques: 4I, 8D, 9Ad, 10D, Infantil: 14I, 16Ad, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 21D, 23Ac, 24D, 26Ad, 27D, 28I). Queden conjuntament, fan la feina tots plegats i només es reparteixen alguna feina per després tornar-ho a unir tots junts. En ocasions, la col·laboració és virtual, a través de correu electrònic s'envien i modifiquen els documents.

“Amb això tinc sort que tinc un bon grup i funcionem molt bé, no és agafar i fer cadascuna la seva part i la fem en un word i l'enganxem i la presentem, no, sinó que ens ho parlem, això és per tal dia, tu fas aquesta part ens l'envies, ens la mirem i veiem què s'ha de canviar, la tornem i canviem, vull dir, sí que hi ha diàleg” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

L'altra versió en relació a com realitzar els treballs en grup, són els que es distribueixen la feina i ho uneixen tot abans de lliurar-ho (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 7I, 11I, Infantil: 15I, Informàtica: 22Ac, 25D).

“Distribuïm la feina perquè molta gent no pot quedar, jo baixo al poble, llavors jo faig una part, l’altre fa l’altra, llavors quedem un dia, ho ajuntem i treball fet, no és allò de quedar tres o quatre dies, això no perquè és molt pesat.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“Jo recuerdo que la meitat del treball era, tu fas la introducció, tu la bibliografia i ho ajuntem, no era treballar en grup de veritat.” Estudiant 14: Educació Infantil, inhibít.

El fet de no ser un grup realment cooperatiu es justifica per les dificultats per quedar (Polítiques: 5Ac, 6Ac) o per l’excés de càrrega de feina (Infantil: 15I, Informàtica: 25D).

“Jo fa molt que això no ho faig, sí perquè no tinc temps, perquè és molt més pràctic, a veure, si tinc pràctiques d’altres assignatures i això, i es divideix el treball de la part que sigui.” Estudiant 6: Ciències Polítiques, acomodat.

Un estudiant (Informàtica: 27D) que normalment fa els treballs cooperativament explica clarament com la càrrega de feina pot portar a distribuir les tasques.

“Normalment sí que es un treball en grup, (...) es converteix en un treball en grup d’aquests que cadascú fa la seva part i quan tens un canvi diguéssim que el que fas és agafar la part de l’altre, te la mires i intentes corregir el que ha fet l’altre i tornes a canviar, clar, vull dir és que no hi ha altra opció i això tampoc acaba de convèncer i jo aprenc molt més quan una pràctica tinc, clar és lògic, quan no tinc la pressió.” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

S’han de destacar algunes diferències per titulacions. A Educació Infantil hi ha força control perquè els treballs es facin de manera cooperativa i a més tenen les franges horàries per realitzar-los, en canvi, a Enginyeria Informàtica el tema de l’avaluació de les pràctiques no permet que es distribueixin gaire la feina, com apuntava la coordinadora de la titulació i tal i com explica un dels seus estudiants.

“Quan tu presentes la teva pràctica, el teu codi, el que fan és, tu, explica’m d’aquí fins aquí i tu d’aquí fins aquí, sinó ho has fet tu, és impossible que ho expliquis perquè no saps què hi ha allà, o sigui s’asseguren d’aquesta manera que tothom ho hagi vist, o com a mínim que no hagi fet però que hagi fet l’esforç d’entendre que fa, que ja és molt.” Estudiant 23: Enginyeria Informàtica, acomodat.

A Ciències Polítiques, depenent dels requeriments dels treballs, poden instar a la cooperació o a la juxtaposició. Un volum important del professorat valora que la redacció i l’exposició de les afirmacions tingui una coherència interna incentivant la cooperació real entre els estudiants.

Hi ha estudiants que no comparteixen els beneficis de treballar en grup, no veuen que s’apregui més, i prefereixen treballar individualment (Polítiques: 5Ac, 6Ac, 7I, Infantil: 15I, Informàtica: 21D, 22Ac).

“A mi personalment no m’agrada perquè a mi m’agrada treballar molt sol i fer les coses a la meua manera i al treball en grup has de cedir una miqueta.” Estudiant 7: Ciències Polítiques, inhibit.

“A mi m’agrada més treballar individualment, no hi ha cap problema, o sigui trobo que és més difícil treballar en grup (...) Perquè t’has de posar d’acord en primer lloc en trobar un horari que ja és prou difícil perquè tothom fa les assignatures com vol i els horaris, llavors t’has de quedar per la tarda i sempre són pegues.” Estudiant 21: Enginyeria Informàtica, dissociat.

En aquest cas, les aportacions dels estudiants no són plenament coherents amb la formulació de la hipòtesi. En primer lloc perquè els beneficis no són individuals sinó compartits perquè la nota acostuma a ser la mateixa per tothom. A més, s’observa una tendència distinta entre els que tenen l’expectativa de treure bones notes i els que només volen aprovar.

Vertaderament hi ha estudiants que volen treure bones notes però precisament per això, el seu treball és cooperatiu, segurament perquè en experiències passades el fet de treballar de manera cooperativa ha quedat reflectit en la nota. Els estudiants que treballen de manera més individual són precisament els que tenen unes expectatives de notes menors, es conformen amb aprovar i a més són els que tenen una motivació instrumental cap als estudis.

Els estudiants que combinen una motivació instrumental cap als estudis i es conformen amb aprovar acostumen a treballar de manera no cooperativa i juxtaposen els treballs individuals. En canvi, els estudiants que combinen una alta motivació expressiva i que a més volen treure bones notes són els que treballen cooperativament ja que han constatat que d’aquesta manera, aprenen més i a més treuen millors notes.

Hipòtesi 16c) Els estudiants perceben beneficis en el treball en grup perquè s’estableixen relacions de confiança entre ells.

El plantejament de la hipòtesi succeeix sobretot en el cas dels treballs que funcionen de manera cooperativa. Les relacions entre els estudiants es basen en la confiança, per tant, els estudiants prefereixen mantenir, en tots els treballs que sigui possible, els mateixos companys. Si ja s’hi entenen no volen canviar de grup i a més si tenen el mateix grup en diferents assignatures poden compaginar millor els horaris (Polítiques: 4I, 6Ac, 7I, 9Ad, 10D, 11I, Infantil: 15I, 18Ac, 20Ac, Informàtica: 23Ac, 24D, 25D, 27D).

Quan no els deixen triar els membres del grup són conscients que hi ha riscos que els toqui treballar amb companys no treballadors, amb un *free rider*, que treballa poc i s'emporta la feina i per tant, els beneficis dels altres (Polítiques: 4I, 5Ac, 8D, Informàtica 23Ac, 24D, 25D), en definitiva són els que aconseguen aprovar l'assignatura amb la feina que fan els altres.

“L'únic impediment perquè el treball en grup suposa aguantar una sèrie de gent que vé a la universitat per passar el temps i el que passa és que quan fas treballs en grup et trobes el típic vago que no fot absolutament res i que es fot tota la feina que ell ha de fer.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“Teníem visions diferents de fer els treballs i tal, algunes es relaxaven molt, les altres havíem de tirar una mica del carro.” Estudiant 13: Educació Infantil, dissociat.

Tots els estudiants comparteixen que quan hi ha un problema amb un company, l'últim recurs és avisar el professorat, prefereixen parlar-ho amb ell o aguantar “el mort” abans que anar a dir-li al professor.

Un efecte interessant que emergeix a l'hora de decidir els companys que seran membres del grup, és que molts estudiants procuren triar companys que treballin i s'esforcin deixant en segon terme si són els seus amics (Polítiques: 4I, 5Ac, 6Ac, Infantil: 20Ac, Informàtica: 23Ac, 25D, 26Ad, 27D). És evident que la percepció respecte a si un company és treballador o no, depèn del grau d'implicació i esforç del propi individu, els estudiants busquen companys amb els que comparteixin aproximadament el mateix grau de dedicació i esforç que ells.

Gairebé tots els estudiants entrevistats expliciten clarament que a l'hora de fer un treball, si els amics no són treballadors el més intel·ligent és triar companys de classe que realment facin la feina. La majoria d'ells tot i no treballar amb els amics explica que manté l'amistat amb ells. Sembla que no hi ha molts problemes en aquest sentit.

“No anem amb col·legues, mires més enllà, és un treball, no anem a passar l'estona.” Estudiant 4: Ciències Polítiques, inhibit.

“Alguns encara són amics, però dins la universitat no penso treballar amb ells. (...) No, no [ha fet perdre l'amistat], afortunadament no, amb alguns potser hi ha alguna diferència que s'ha sumat però no, no perquè jo sóc una persona molt clara i ho dic clarament, som amics i això no ha de canviar però no vull treballar amb tu, suposo que ho van entendre i sinó ho hauran d'acceptar.” Estudiant 5: Ciències Polítiques, acomodat.

“Quan es treballa, per molt que sigui el meu amic, si sé que no ha de treballar no l’agafaré, no, perquè un amic va bé per dissabte però per la feina no.” Estudiant 23: Enginyeria Informàtica, acomodat.

“Hi ha gent que crea grups de persones amb amics, llavors clar, això, no foten res, això també passa a les empreses, treballes en una empresa que els projectes s’acaba muntant entre els que millor es cauen i clar, el projecte acaba fatal perquè no estan pel que han d’estar.” Estudiant 26: Enginyeria Informàtica, adherit.

Tant sols un d’ells prefereix mantenir els amics encara que és conscient que no són gaire treballadors (Polítiques: 11I) tot i que reconeix que d’aquesta manera no treu gaire bones notes a les assignatures.

“Si un ja és una mica així, una mica pàjaro i s’arrepentja i va l’últim moment pues quan t’ajuntes amb el grup d’amics amb qui tens confiança, a no ser que hi hagi una o un que tiri molt i que tiri del carro i llavors t’impliqui a tu, llavors clar, aquest pajarinse es multiplica per tres.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

Un altre explicita que depèn de la dificultat de la tasca a fer per l’assignatura tria amics o tria a companys més treballadors (Informàtica: 28I).

“Depèn de l’assignatura, a veure si és una assignatura que haig de fer treballs intento buscar-me els companys treballadors si és una assignatura que no té molta feina i tal, doncs mira si vaig amb un amic que no treballa tant m’és igual, però si és una amb molta feina i veig que m’hauré de menjar tota la feina, i intento anar amb algú i repartir-se la feina, però m’ha passat alguna vegada anar amb algú, perquè és amic i tal i no treballa res i no fa feina i te l’acabes menjant tu.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Quan veuen que determinats companys o amics no treballen bé i han tingut males experiències passades amb ells, decideixen canviar el grup, es preocupen per buscar gent amb la que s’entenguin per treballar i perquè la feina surti endavant (Polítiques: 4I, 5Ac, 8D, 9Ad, Infantil: 13D, 14I, 16Ad, 20Ac, Informàtica: 23Ac, 24D, 25D, 26Ad, 27D, 28I). Aquesta necessitat s’accentua en un context on hi ha molts treballs en grup i alguns d’ells tenen un pes important a la nota final. La cita següent és representativa de totes les que es poden trobar en el mateix sentit i molt aclaridora:

“Ja vas coneixent a les persones també, saps amb qui treballar i amb qui no, i no, al contrari, totalment enriquidor el treball en grup, sí.” Estudiant 8: Ciències Polítiques, dissociat.

“Vale, necessito treballar en grup i tot el que vulguis i trobar gent amb diferents perfils per espavilar-me, sí, però fins a un punt i més si demà tinc quatre entregues i no em valen mig punt, em valen un 30 o un 40, llavors fins a un punt, si en tingués només un, vale, sóc més flexible però tenint-ne tants t’has de buscar a algú amb qui puguis treballar.” Estudiant 9: Ciències Polítiques, adherit.

Fins i tot, quan hi ha prou confiança, un dels membres del grup pot rebaixar el ritme de feina durant una temporada i els altres estudiants realitzen la feina per ell (Infantil: 19Ad, Informàtica: 21D, 24D, 25D, 27D). També pot ser que uns membres del grup es

dediquin amb més intensitat en un treball i els altres en un altre. Això es produeix quan hi ha temporades de molta feina, un dels membres ha de treballar, es posa malalt o té algun problema personal. De totes maneres, tots són conscients que aquests favors només es poden produir durant uns dies o unes setmanes i que a final de curs tothom ha d'haver treballat per igual. No pensen que això comporti perills de ser descoberts pel professorat, si és poca la feina només cal que els altres expliquin què han fet. En el cas que el professor preguntés sobre l'exercici, com passa a la majoria de pràctiques d'Enginyeria Informàtica, no hi ha problema si els companys s'han explicat bé tots els passos.

“Normalment sí, és a dir, vale, sempre hi ha algú que té una mica més de temps aquells dies i treballa més aquells dies que els altres, és a dir, ho fa perquè vol, no perquè els altres no fan res, normalment ens acostumem a distribuir el treball perquè tothom aprengui, com a mínim els mínims.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

La majoria d'estudiants prefereix que els deixin triar els membres del grup de treball per aconseguir compartir la feina amb companys amb qui puguin treballar, i manifesten molta inquietud quan el professorat fa la tria. La majoria dels estudiants considera que com que encara no han arribat al món empresarial, tenen dret a treballar amb qui vulguin. Per contra, hi ha dos estudiants (Infantil: 19Ad, Informàtica: 26Ad) que plantegen l'existència d'un problema, l'endogàmia dels grups de treball, i reconeixen que aquesta situació no és la mateixa que es trobaran al mercat laboral, de manera que realment no hi veuen tants beneficis.

“Que jo personalment no trobo que t'enriqueixi perquè si tu sempre estàs amb les mateixes persones, aniria millor que anessis amb diferents persones, però suposo que hi ha casos que la gent ha fet aquest grup i ja està.” Estudiant 19: Educació Infantil, adherit.

Un altre dels efectes positius del treball en grup subscrit pels estudiants fa referència al seguiment de les assignatures, el fet de sentir-te responsable amb els companys i que aquests puguin ajudar en un mal moment pot ajudar a seguir el ritme de l'assignatura durant un temps (Infantil: 17D, 18Ac, 20Ac, Informàtica: 21D, 22Ac, 23Ac, 24D, 25D, 26Ad, 27D, 28I). Aquest aspecte no va ser comentat per cap dels estudiants de Ciències Polítiques, en canvi, ho van comentar tots els estudiants d'Enginyeria Informàtica.

“Les que són en grup poder com que vas amb el grup és més la idea de dir, vinga va, anem a fer-ho, anem a fer-ho i t'ajuda més a fer pinya diguéssim, o a fer suport moral, per arribar al final. Estudiant 23: Enginyeria Informàtica, acomodada.

“L'única vegada que vaig decidir deixar una assignatura, és a dir, havia de deixar una assignatura, l'havia de deixar per setembre, llavors evidentment no deixaré pas la que hi ha

un treball en grup perquè llavors estic carregant la meva feina als altres, al contrari deixaré la que hi hagi menys feina en grup, no es qüestió de perjudicar els altres per problemes meus.” Estudiant 24: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Cal dir que no tots els estudiants ho veuen de la mateixa manera, el grau de responsabilitat amb el grup i el fet que siguin amics pot provocar l’efecte contrari, que no vulguin carregar massa feina als amics i decideixen deixar precisament l’assignatura que es fa en grup per no perjudicar-los.

“No, perquè veia que no podia aportar tot el que havia d’aportar, com t’he dit que abans amb els grups d’ara una fa una part més de treball que unes altres, en d’altres, en aquell, veia que no podia i que no podia ser estar amb un grup i no poder aportar el que jo havia d’aportar i això que em vaig frenar.” Estudiant 19: Educació Infantil, adherit.

Les entrevistes permeten afirmar que existeix certa coherència amb la formulació de la hipòtesi. Així doncs, la confiança és un element clau pel desenvolupament positiu dels treballs en grup. Quan hi ha confiança entre els membres del grup els estudiants se senten més còmodes i duen a terme les tasques eficientment. La confiança l’aconsegueixen mantenint els mateixos companys en els diversos treballs en grup que se’ls demana i evitant els estudiants poc treballadors i que s’aprofiten de la feina dels altres (*free riders*).

11.2.4.7. Integració

El desenvolupament de la contrastació d’aquestes hipòtesis parteix de l’anàlisi i de les cites utilitzades a la hipòtesi 6. En aquesta ocasió no es tornen a desenvolupar les cites per no estendre excessivament l’explicació. Es recorda que segons els resultats de les enquestes i de les entrevistes, la valoració de les innovacions dutes a terme no són gaire positives. Els estudiants perceben que la implementació no s’ha dut a terme de manera unànime, que cada professor l’ha duta a terme sense tenir massa clar què era exactament el que havien de fer. S’han destacat algunes diferències per titulacions: en aquelles on la percepció dels estudiants ha estat que hi hagut poca informació i una participació escassa, les valoracions sobre la implementació del pla són negatives, el mateix efecte a la inversa succeeix en d’altres titulacions.

Hipòtesi 17: Els estudiants se senten integrats a la institució si senten que aquesta manté un compromís amb ells i quan comproven que hi ha congruència entre els objectius que es volen dur a terme i les pràctiques que es desenvolupen.

Un dels problemes que es detecten en relació a l'aplicació del nou Pla de Bolonya és que com que molts professors no tenen clar quines accions han de dur a terme, no veuen que hi hagi molta informació en relació al Pla i senten que no hi han pogut participar.

Els inicis de la aplicació del Procés de Bolonya s'han caracteritzat a la UAB per anar acompanyats d'una escassa informació, envers alguns professors i la majoria dels estudiants. Les directives transmeses als professors no foren molt clares ni unànimes des del principi, fet que ha provocat la sensació, majoritàriament compartida entre els estudiants, que el Pla no s'ha aplicat de manera correcta.

Els estudiants, en moltes ocasions, pensen que el Pla ha estat aplicat de manera ràpida, sense una reflexió prèvia i això ha acabat repercutint en l'ensenyament i per tant, en el seu aprenentatge. Consideren que en moltes ocasions els professors no tenen prou informació sobre què han de fer ben bé o no saben com fer-ho. A més, tot sovint no es coordinen entre ells de manera que molts treballs s'encavalquen o acaben demanen la mateixa feina per duplicat.

Ja s'ha abordat la valoració negativa per part dels estudiants en relació a la implementació del Pla Bolonya. Molts consideren que no està ben implementat i que no se'ls ha implicat en el procés, per tant, perceben que el compromís de la institució cap a ells és força feble.

Cal destacar que la sensació del grau de compromís de la institució és diferent segons titulacions encara que en totes elles hi ha queixes per part dels estudiants. És compartida la sensació d'haver servit de "conillots d'Índies", d'estar patint una implementació que encara no es té molt clar com s'ha de dur a terme. En aquest sentit, els estudiants consideren que no hi ha gaire congruència entre els objectius que es volen dur a terme i les pràctiques.

Així, a Educació Infantil destaca positivament el paper dels coordinadors per tal de solucionar els problemes i que els estudiants són conscients que se'ls escolta i que es van millorant certs problemes, però també es queixen de què la majoria de canvis es produiran el proper curs, quan ells ja no estaran cursant les assignatures.

Ciències Polítiques està en una facultat de tradició molt reivindicativa que ha seguit la mateixa dinàmica en relació a l'entrada de la UAB a l'EEES. Les reivindicacions han estat constants i intenses i s'ha estès un discurs en contra de Bolonya bàsicament dominat per l'assemblea de la facultat.

La intensa crítica en contra de Bolonya ha anat arribant a tots els estudiants de la facultat, que tot i saber que l'assemblea té una visió parcial del tema, mantenen les seves reivindicacions i crítiques. En aquest sentit, la sensació de compromís de la institució amb els estudiants és molt dèbil, i alhora els estudiants són crítics amb el paper de la titulació i de la universitat en general.

El cas d'Enginyeria Informàtica s'assembla en aquest sentit al de Ciències Polítiques perquè els estudiants estan influenciats per les crítiques estudiantils generals en contra del Procés de Bolonya. Tot i això, sembla que no hi ha tantes queixes en relació al canvi metodològic que ha comportat el pla pilot en aquesta facultat, atès que majoritàriament ajuda els estudiants a aprovar i a treure més bones notes a les assignatures. De totes maneres, els estudiants són crítics igualment amb el seu funcionament i per tant, hi ha una sensació de compromís feble de la institució amb els seus estudiants. Les seves queixes se centren en qüestions que ja comportaven problemes abans de la introducció del Pla, com són el problema dels horaris, que acostumen a ser molt complexes i que no ajuden a què els estudiants puguin compaginar estudis i feina, o les fortes crítiques contra un nombre de professors als que no els agrada la docència i que imparteixen les classes amb molt poca motivació i prestant molt poca atenció a les necessitats dels estudiants. Aquest tipus de professorat és reduït però molt poc flexible a les demandes dels estudiants.

Un aspecte a analitzar per entreveure la sensació del compromís dels professors amb l'aprenentatge dels estudiants podria ser la sensació de què aquests els ajuden i de què existeix una bona relació entre ells. Tot i que són més els que consideren que hi ha una bona relació amb els professors i que aquests els ajuden quan ho necessiten (Polítiques: 4I, 8D, 9Ad, 11I, Infantil: 13D, 16Ad, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 23Ac, 28I), també hi ha un nombre destacable que considera que de professors n'hi ha de tot tipus, alguns amb qui es pot mantenir una bona relació i d'altres amb qui no (Polítiques: 6Ac, 7I, 10D, Infantil: 15I, 17D, 18Ac, Informàtica: 24D, 25D).

És evident que no tots els estudiants entrevistats són igual de crítics amb la institució, n'hi ha que manifesten unes crítiques més dures (Polítiques: 6Ac, 7I, 8D, 9Ad, Infantil: 17D, 18Ac, 19Ad, Informàtica: 23Ac, 24D, 25D, 28I), però no sembla que aquests siguin els menys integrats a la institució. Els estudiants menys integrats a la institució són quatre (Polítiques: 7I, 11I, Infantil: 15I, 19Ad), però sembla que no ho estan perquè no han vist complertes les seves expectatives en relació als continguts de la carrera o perquè no van triar la titulació en primera preferència.

Finalment, en relació a la hipòtesi, es pot afirmar que els resultats sustenten l'afirmació referent a què els estudiants se senten integrats a la institució quan perceben que aquesta manté un compromís amb ells i quan comproven que hi ha congruència entre els objectius que es volen dur a terme i les pràctiques que s'acaben realitzant. En el context actual, els estudiants no perceben un alt grau de compromís per part de la institució i consideren que l'aplicació del pla pilot ha comportat poca congruència entre els objectius i les pràctiques, i que per tant, la seva sensació d'integració amb la institució ha disminuït. Tot i això, no s'ha detectat que els estudiants entrevistats tinguin intencions d'abandonar o de rebel·lar-se en contra de la institució. Aquest fet podria estar esbiaixat perquè els estudiants entrevistats han accedit a una entrevista i per tant, en cert sentit estan preocupats per què passa a la institució. A més, la sensació de baixa integració prové més de la percepció de no veure complertes les expectatives inicials que no de la manca del compromís de la institució amb els estudiants.

Hipòtesi 18: Els estudiants que provenen d'una institució amb unes pràctiques diferents, siguin de metodologia o de relació, tenen més dificultats per integrar-se.

Hipòtesi 18a) Els estudiants s'integren quan comprenen les normes socials de la institució.

Els estudiants entrevistats no manifesten gaires problemes en relació a la seva integració, o no ho van viure com un problema entendre les normes de la institució (Polítiques: 4I, 6Ac, 10D), o simplement no expliciten que tinguessin dificultats (Polítiques: 5Ac, Informàtica: 23Ac, 24D, 26Ad).

“No, perquè ho he fet sempre, clar, la universitat que m’havien pintat els meus pares i cosins grans era de classes magistrals, examen final i no et coneixes gaire entre companys perquè no, en canvi aquí és diferent i en part està bé, cada tarda hi ha algú que es queda a fer feina i llavors és una mica més de vida social també.” Estudiant 10: Ciències Polítiques, dissociat.

Alguns sí que consideren que l’adaptació a la nova institució va ser dura, sobretot pel què fa al canvi d’amics (Polítiques: 7I, Informàtica: 21D, 25D, 28I).

“L’any passat entre que estudiava, treballava i problemes varis, va ser un canvi molt sobtat de passar no perquè fos més difícil, sinó per la diferència de gent, jo portava des dels tres anys al cole, portava 15 anys, tota la meua vida amb la mateixa gent i passar de veure la gent cada dia i haver d’anar aquí i tampoc conec a la gent molt, pues deia, avui no m’aixeco.” “Tampoc tenia gent per anar al bar.” Estudiant 7: Ciències Polítiques, inhibit.

Tot i així, gairebé tots els entrevistats han fet colla a la universitat i els consideren els seus amics.

“Nosaltres aquí passem moltes hores, excepte els dimarts la resta dels dies passem quasi tot el dia aquí amb els companys (...) aquí tu preguntes i algú et contesta.” Estudiant 27: Enginyeria Informàtica, dissociat.

Els estudiants tenen clar que un aspecte clau per sentir-se integrats a la institució és entendre les seves normes socials (Polítiques: 7I, Infantil: 20Ac, Informàtica: 28I). Així, en alguns casos es menciona el fet d’assistir a les tutories per acabar d’entendre quines són les demandes del professor i poder complir amb les tasques que aquests els demanen.

“Més en serio, i ja sé com funciona tot, i ja sé què haig de fer, que haig d’anar a classe, a les classes que haig d’anar i que no em puc passar.” Estudiant 7: Ciències Polítiques, inhibit.

“És com enganxar-li el truquillo al profe, potser el treball no et va bé però quan ja has fet alguna tutoria i ja saps què és el que vol i per on va, si s’acostuma a treure...” Estudiant 20: Educació Infantil, acomodad.

“Després ja quan li agafes el fil, ja ho trobes normal i jo crec que la gent que suspèn bastant que va repetint i tal, és perquè no acaba d’entendre les opcions que ha de fer quan et saltes algo o no entens algo perquè si tu et passen els apunts perquè no hi has anat, te’ls mires, preguntes i vas al professor, si ho has entès no tindràs cap problema, després et pot anar malament l’examen perquè no has tingut temps o lo que sigui però més o menys ho has sapigut portar, però sinó saps fer això després t’estrelles sempre.” Estudiant 28: Enginyeria Informàtica, inhibit.

Per titulacions, es poden destacar certes diferències, a Ciències Polítiques, l’existència d’una assemblea amb una posició força extrema i tancada a noves propostes provoca que alguns estudiants que entren a la titulació i que els agradaria tenir una participació més activa a la facultat, no ho facin. Aquest fet provoca frustracions a alguns estudiants

que havien triat la carrera precisament per la seva motivació en relació a les vies de participació política.

“Quan arribes aquí a la universitat, que em volia menjar el món, però vaig començar a moure'm i el fet de no poder debatre, de vegades tinc la impressió que no es pot parlar, sap, lliurament sí que es pot parlar del que vulguis evidentment tu pots expressar el que vulguis però hi ha algunes corrents que ho dominen molt, tot el moviment estudiantil, i has de passar per un fil que saps, i si la independència no és el que més et posa, doncs potser et costa una mica més entrar.” Estudiant 11: Ciències Polítiques, inhibit.

A Educació Infantil totes les estudiants destaquen el funcionament i el clima els recorda molt al Batxillerat perquè el grup classe sol ser molt compacte i les estudiants acostumen a tenir molt bona relació entre elles, així com també la tenen amb el professorat que les guia i les ajuda molt en tots els aspectes. Això fa que la sensació de xoc d'entrada a la universitat sigui gairebé nul·la. Cal destacar el perfil diferent de les estudiants que provenen d'altres titulacions i que estan acostumades a un tipus d'universitat que els dóna més llibertat; a elles sí que els costa acostumar-se i adaptar-se a aquesta manera de funcionar (Infantil: 18Ac, 19Ad, 20Ac).

A Enginyeria Informàtica s'ha produït un procés singular perquè tots els entrevistats consideren que a primer curs la implementació del pla pilot no es va fer evident, recorden el primer curs com a més aviat tradicional. Per tant, els estudiants destaquen que hi ha un xoc important al passar de Batxillerat a la carrera, i ara, que estan més avançats en els cursos, el funcionament s'assembla més a com quan estaven en el Batxillerat. Els estudiants d'aquesta titulació, sobretot perceben la diferència en relació a l'institut perquè a la carrera no és obligatori assistir a classe (Informàtica: 21D, 22Ac, 28I). En concret ho noten els estudiants que provenen d'escoles privades o concertades on s'aplica un alt control als estudiants, tant d'assistència a classe com de seguiment dels estudis.

“I vaig arribar aquí i la veritat és que ara ha millorat una miqueta, però abans era un descontrol increïble, jo vaig arribar a tenir professors que el primer dia de classe et deien, et donaven un full i deien, això és el temari que hi ha, el dia tal de febrer serà examen i si no voleu tornar a aparèixer per aquí no ho feu, aquestes coses et marquen, dius òstia, i com que passes d'estar en un claustre, enclaustrat (...) arribes aquí i com si estàs totes les hores al bar i no a classe.” Estudiant 22: Enginyeria Informàtica, acomodada.

Pel que fa l'ambient general de classe, la majoria manifesta que hi ha bona relació entre tots els companys en general (Polítiques: 4I, 6Ac, 8D, Infantil: 17D, Informàtica: 26Ad, 27D), però que hi ha grupets. Això queda evidenciat per exemple, en el fet que els estudiants manifesten que quan han de demanar apunts ho fan amb qui tenen més

confiança, és a dir, amb membres del seu grup (Polítiques: 4I, 6Ac, 9Ad, Infantil: 16Ad, 17D, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 21D, 25D). Les relacions acostumen a ser de confiança i reciprocitat.

“Amb el grup amb el que estic, amb això estic molt bé, vull dir no hi ha problemes en aquest sentit, hi ha bon rotllo, o passa'm els apunts i te'ls escaneges o prenem apunts, en una conferència que vam anar l'altre dia, doncs, va, prenem apunts i després ens ho passem, que després ens ho passem mútuament, que després quedarà millor si tenim tres punts de vista, això molt bé.” Estudiant 25: Enginyeria Informàtica, dissociat.

En alguns casos, la conformació de grupets s'esdevé pel fet de tenir més amistat amb uns que amb els altres i no comporta més conseqüències; en d'altres casos, però, es detecta que hi ha certa competència entre ells (Polítiques: 7I, 8D, Infantil: 16Ad, 18Ac, 19Ad, 20Ac, Informàtica: 26Ad), amb grups molt tancats i amb escassa relació entre ells. La percepció dels aspectes positius i negatius dels grupets i la ajuda mútua entre ells és percebuda de manera diferent segons si l'individu forma part del grup o no, així, el “banc d'apuntes” de Ciències Polítiques és vist positivament per tots els seus membres, amb efectes de confiança i solidaritat, i és vist de manera negativa pels que no en formen part, que troben que els grups són molt tancats i que no hi ha solidaritat entre els companys de classe.

El fenomen de la competitivitat entre grups s'ha detectat bàsicament a Educació Infantil, tal i com es comentava amb la coordinadora de la titulació i com queda reflectit al corresponent apartat d'aquesta titulació al capítol 10 sobre els estudis de cas. Sembla que és una dinàmica d'aquest curs però que normalment les relacions entre companys no són tan competitives.

“El que crec, és que estem en un grup molt competitiu, sobretot un subgrup de gent, i el què passa és que si ens demanen fins a un límit, ja sempre hi ha un parell de grupets que fan fins aquí [més], (...) i els profes sí que algun cop ens han dit que som molt treballadors i jo penso, treballadors, no, és que és el grup en sí, ja ens obliga a fer-ho.” Estudiant 20: Educació Infantil, acomodat.

La competitivitat entre grups també pot ser vista com un element positiu, si en una classe alguns grups de treball s'hi dediquen molt i realitzen treballs d'alta qualitat, fa que els altres es vegin obligats a esforçar-se més.

“No entre els membres, sinó entre grups diferents, però és una competitivitat saníssima, no hi ha competitivitat més sana que aquesta perquè els projectes és com una empresa que està sola en el mercat, el producte és una merda està claríssim, en canvi quan ha de competir amb algú les dos empreses han de pujar la qualitat dels seus productes, doncs aquí passa el mateix, (...) però quan tens un altre grup de persones com tu treballant a la mateixa

assignatura, l'assignatura es multiplica per 10 perquè estàs competint per millorar.”
Estudiant 26: Enginyeria Informàtica, adherit.

Els resultats són força coherents tant amb la hipòtesi com la subhipòtesi. Es constata que els estudiants que provenen d'una institució amb unes normes socials i pràctiques diferents que les de la universitat són els que presenten més dificultats per integrar-se. Un exemple clar s'ha explicat en relació als que provenen de centres privats o concertats. S'ha de tenir present que les normes socials de la universitat no només són aquelles que estableixen els acadèmics, estiguin definides formalment o no, sinó que també hi ha normes socials que s'estableixen entre els companys de classe, com els grups de referència normatius.

11.2.4.8. Variables sociodemogràfiques

En aquest apartat s'intenta entreveure si hi ha relació entre algunes de les variables sociodemogràfiques en l'aprenentatge dels estudiants universitaris i s'analitzen els resultats quantitatius dels que es disposa, que són els relacionats amb les motivacions de tria de la carrera i amb la variable dependent, les accions d'aprenentatge.

Hipòtesi 19: Incidència de les variables sociodemogràfiques en l'aprenentatge dels estudiants.

Hipòtesi 19a) No hi ha incidència segons sexe.

No hi ha relacions significatives entre la variable sexe i les motivacions de tria de la carrera. Com es pot veure a la taula 45, en relació a les accions d'aprenentatge els homes estan més representats pel tipus estratègic. És més habitual que combinin accions superficials i profundes segons les tasques que se'ls requereixen. Les dones, en canvi, tenen una representació important en el tipus no classificable. En properes recerques seria necessari investigar d'una manera més acurada aquest tipus d'accions d'aprenentatge.

Taula 45. Taula de contingència: sexe per tipologia d'accions d'aprenentatge

Taula de contingència Sexe * tipusaccions

			tipusaccions				Total
			no classificable	superficial	profund	estratègic	
Sexe	home	Reconte	49	52	117	67	285
		% de Sexe	17,2%	18,2%	41,1%	23,5%	100,0%
		Residus corregits	-3,4	-,1	,1	4,0	
	dona	Reconte	163	109	239	75	586
		% de Sexe	27,8%	18,6%	40,8%	12,8%	100,0%
		Residus corregits	3,4	,1	-,1	-4,0	
Total		Reconte	212	161	356	142	871
		% de Sexe	24,3%	18,5%	40,9%	16,3%	100,0%

Hipòtesi 19b) No hi ha incidència segons nota d'entrada.

No hi ha relacions significatives entre la variable nota d'entrada a la titulació i les motivacions de tria de la carrera, o amb les accions d'aprenentatge. Per tant, els resultats són coherents amb la hipòtesi formulada.

Hipòtesi 19c) Hi ha incidència segons edat, a més edat augmenten les conductes profundes i disminueixen les superficials.

Com es pot observar a la taula 46 hi ha una petita relació entre l'edat i les accions superficials a l'aprenentatge atès que a mesura que augmenta l'edat aquestes es van reduint. La relació podria venir per la maduració dels estudiants, de manera que a mesura que es van fent grans i passen anys a la institució duen a terme més accions profundes i van deixant enrere les superficials. Cal dir que en aquest cas s'hi barreja un efecte filtre d'estudiants, és a dir, a mesura que augmenten els cursos i per tant, l'edat, hi ha estudiants que han abandonat els seus estudis i sembla més probable que ho hagin fet aquells que normalment duen a terme accions de caire superficial. Per tant, els resultats són coherents amb la hipòtesi formulada.

Taula 46. Correlació de l'edat amb els factors d'accions d'aprenentatge, superficials i profundes.

		Edat	Factorial superficial	Factorial profund
Edat	Correlació de Pearson			
	Sig. (bilateral)			
	N	886		
Factorial superficial	Correlació de Pearson	-0,1		
	Sig. (bilateral)	0,0		
	N	866	880	
Factorial profund	Correlació de Pearson	0,007	0	
	Sig. (bilateral)	0,827	1	
	N	866	880	880

11.3. Model d'anàlisi

Per últim, i més enllà de les hipòtesis formulades cal explicar que en relació al model d'anàlisi s'ha produït una troballa. Sembla que la incidència de la motivació d'entrada a la tria dels estudis és cabdal per entendre les experiències dels estudiants a la universitat. En el model d'anàlisi s'ha explicat que els tres factors que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris són les actituds (creences i motivacions), la norma subjectiva i la percepció del control sobre les oportunitats. Així, s'ha considerat la motivació de tria de la carrera com una variable fonamental i alhora prèvia per trencar amb la circularitat del model. Tanmateix, ja es plantejava que hi podia haver certa retroalimentació.

De totes maneres, els resultats, tal i com es pot veure a les taules que ara segueixen, revelen que la motivació és una variable amb una pes significant en la percepció del control sobre les oportunitats. Les variables de les taules són les que s'han construït al capítol 8 sobre la construcció de variables. Es pot veure com en tots els aspectes, la valoració de la docència i l'avaluació (taula 47), la de la qualitat del professorat (taula 48), la de la qualitat de l'organització dels horaris (taula 49), la de la implementació de la metodologia activa (taula 50) i la dels serveis de la universitat (taula 51), és majoritàriament positiva per part dels adherits i majoritàriament negativa per part dels inhibits. Finalment, els acomodats i els dissociats estan altament representats en la valoració negativa de la qualitat del professorat i de l'organització dels horaris, i positivament en els altres tres aspectes.

Taula 47. Valoració de la docència i l'avaluació per tipologia d'accions d'aprenentatge

		adherits	dissociats	acomodats	inhibits	Total
Negativa	N	58	112	82	53	305
	% de Titulació	29,6	37,5	38,9	60,2	38,4
	Residus corregits	-2,9	-0,4	0,2	4,5	
Positiva	N	138	187	129	35	489
	% de Titulació	70,4	62,5	61,1	39,8	61,6
	Residus corregits	2,9	0,4	-0,2	-4,5	
Total	N	196	299	211	88	794
	% de Titulació	100	100	100	100	100

Taula 48. Valoració qualitat del professorat per tipologia d'accions d'aprenentatge

		adherits	dissociats	acomodats	inhibits	Total
Negativa	N	67	151	95	54	367
	% de Titulació	32,8	49,5	44,6	58,7	45,1
	Residus corregits	-4,1	2,0	-0,2	2,8	
Positiva	N	137	154	118	38	447
	% de Titulació	67,2	50,5	55,4	41,3	54,9
	Residus corregits	4,1	-2,0	0,2	-2,8	
Total	N	204	305	213	92	814
	% de Titulació	100	100	100	100	100

Taula 49. Valoració qualitat dels horaris per tipologia d'accions d'aprenentatge

		adherits	dissociats	acomodats	inhibits	Total
Negativa	N	116	207	138	72	533
	% de Titulació	57,1	68,3	65,7	80,0	66,1
	Residus corregits	-3,1	1,0	-0,1	3,0	
Positiva	N	87	96	72	18	273
	% de Titulació	42,9	31,7	34,3	20,0	33,9
	Residus corregits	3,1	-1,0	0,1	-3,0	
Total	N	203	303	210	90	806
	% de Titulació	100	100	100	100	100

Taula 50. Valoració metodologia activa per tipologia d'accions d'aprenentatge

		adherits	dissociats	acomodats	inhibits	Total
Negativa	N	53	116	78	45	292
	% de Titulació	26,8	38,4	37,7	51,1	36,7
	Residus corregits	-3,4	0,8	0,3	3,0	
Positiva	N	145	186	129	43	503
	% de Titulació	73,2	61,6	62,3	48,9	63,3
	Residus corregits	3,4	-0,8	-0,3	-3,0	
Total	N	198	302	207	88	795
	% de Titulació	100	100	100	100	100

Taula 51. Valoració dels serveis de la universitat per tipologia d'accions d'aprenentatge

		adherits	dissociats	acomodats	inhibits	Total
Negativa	N	11	26	24	15	76
	% de Titulació	7,1	12,8	15,2	26,3	13,3
	Residus corregits	-2,6	-0,3	0,8	3,1	
Positiva	N	143	177	134	42	496
	% de Titulació	92,9	87,2	84,8	73,7	86,7
	Residus corregits	2,6	0,3	-0,8	-3,1	
Total	N	154	203	158	57	572
	% de Titulació	100	100	100	100	100

Així, aquells estudiants amb una alta motivació de tria dels estudis, tant instrumental com expressiva, valoren més positivament les oportunitats que se'ls hi presenten, i a la inversa, els que tenen una baixa motivació, com és el cas dels inhibits. Seria interessant investigar si aquesta relació prové del fet que els estudiants reformulen el seu record de la motivació de tria de la titulació segons les seves experiències durant els estudis, o si el que es produeix és que la motivació de tria dels estudiants té una incidència cabdal en la seva percepció de les oportunitats. Podria ser també que aquests dos processos es produïssin simultàniament creant cercles viciosos o bé virtuosos entre la motivació de tria de la carrera i la percepció del control sobre les oportunitats.

CAPÍTOL 12. DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS

12.1. Discussió de resultats

En el capítol de presentació de la tesi s'ha apuntat que els objectius d'aquesta es poden concretar en distingir quatre grans punts

En primer lloc, el primer objectiu consistia a descriure com s'ha anat incorporant el Procés de Bolonya a la nostra universitat. Així, al capítol 3 s'han apuntat les lleis i directives oficials que el precedeixen i s'ha analitzat la recontextualització de les polítiques oficials en els principals nivell de poder. A més a més, s'ha fet un apunt sobre les reivindicacions dels estudiants entorn al procés, atès que són un col·lectiu que ha tingut una presència destacable en els últims temps. Al capítol 9 sobre el context de la UAB, s'han explicat els resultats de l'enquesta complementada pels estudiants de les catorze titulacions pilot analitzades i s'ha fet una panoràmica general del Pla de Bolonya en aquesta universitat. Finalment, al capítol 10 on es mostra l'estudi de casos, s'ha indagat en la concreció específica del pla pilot per cada una de les tres titulacions analitzades, Ciències Polítiques, Educació Infantil i Enginyeria Informàtica; i se n'han extret les seves singularitats per poder entendre les respostes dels estudiants.

Al segon apartat, es pretenia entreveure si el model del comportament planificat era apropiat per a la recerca sobre els estudiants universitaris. El model d'anàlisi ajuda a clarificar quins són els elements que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris i quina relació hi ha entre ells. Així, tot i el nombre elevat d'elements que hi incideixen, aquests es poden agrupar en tres grans factors, que són les actituds, la norma subjectiva i la percepció del control sobre les oportunitats. Tanmateix, s'han detectat algunes deficiències, i no sembla que sigui un model per predir les accions dels estudiants, a diferència del què pretén Ajzen a través del seu model. També sembla que és un model més útil o adequat per usar-lo en accions concretes que no pas per un conjunt d'accions, com s'ha emprat en aquesta tesi.

El tercer objectiu consistia en recollir i analitzar tots els elements que afecten a l'aprenentatge dels estudiants universitaris. Com ja s'ha apuntat anteriorment, el model d'anàlisi emprat ha permès tenir en compte un considerable conjunt d'elements que influeixen en l'aprenentatge. Les entrevistes han permès entreveure aspectes que no

s'havien tingut en compte en el qüestionari, aspectes que serà necessari introduir en futures recerques. Aquest és el cas de la relació de la integració de l'estudiant a la universitat i la conformació de la seva identitat. Al mateix temps, ha permès unir i complementar la tradició psicopedagògica centrada en la motivació, en les accions d'aprenentatge dels estudiants i en alguns elements de context entorn el procés d'ensenyament/aprenentatge i la tradició més sociològica sobre les normes, el capital social, la integració i la creació de la identitat des d'un punt de vista social. En futures recerques serà interessant introduir elements del model com la conformació de les actituds o la intenció per comprovar si una vegada emprats tots els elements del model, els resultats obtinguts són els mateixos.

L'últim objectiu, de caire metodològic, ha estat desenvolupat al capítol 7. Consistia en provar la fiabilitat i la validesa dels diferents instruments d'anàlisi. També s'ha comprovat la utilitat de la combinació de tècniques quantitatives i qualitatives en aquest camp. A través d'aquesta tesi s'ha constatat com l'ús reiterat dels mateixos ítems en el grup de recerca (GRET) permet reiterar la fiabilitat dels instruments quantitativs. Encara que en aquest cas, la reducció dels ítems per adequar el qüestionari a les demandes del vicerectorat ha comportat alguns problemes de consistència dels factors per la reducció de la quantitat dels ítems.

Conjuntament, s'han detectat alguns ítems no pertinents en el moment actual de canvi, i d'altres que s'haurien de perfilar. S'ha investigat el tema de la validesa fent respondre part de l'enquesta als estudiants entrevistats, i que en l'entrevista haguessin de contestar sobre les mateixes preguntes, amb l'objectiu de contrastar les respostes i la coherència d'aquestes a través d'un instrument i de l'altre. Les entrevistes ajuden a introduir nous aspectes interessants que seran analitzats en futures recerques, permeten matisar els resultats quantitativs obtinguts, i entendre, a través de mecanismes d'explicació, relacions estadístiques entre variables. Per tant, sembla necessari mantenir la combinació entre tècniques quantitatives i qualitatives en les possibles futures recerques.

La visualització conjunta dels diversos elements que conformen el model d'anàlisi ajuda a entreveure, encara que no d'una manera molt definida, les relacions entre els tres factors fonamentals i el pes de cada un d'ells. Seria necessari tenir dades de tots els

elements que conformen el model amb dades quantitatives⁸⁷ per poder realitzar una anàlisi estadística completa amb totes les variables influents. També seria necessari tenir una mostra més elevada d'individus en cada una de les titulacions, tant per les respostes als qüestionaris com per les entrevistes, amb l'objectiu de poder extreure conclusions vàlides respecte el pes de la titulació en els diversos aspectes. Els diferents estudis realitzats pel grup de recerca mostren com el paper de la disciplina és fonamental per entendre el perfil d'estudiants en cada una d'elles i per comprendre com s'ha dut a terme la implementació de les reformes.

A fi d'analitzar les relacions que estableixen els estudiants quan estableixen contactes a la universitat i específicament quan duen a terme treballs en grup, s'ha optat per recuperar els estudis de Fiske (Fiske i Halsam, 2005; Masjuan, 2008) pel que fa als quatre tipus de relacions socials: comunitat, autoritat, igualtat i mercat.

La teoria dels models racionals s'inicia amb l'objectiu de sintetitzar les teories socials caracteritzades per les formes de relació elementals, i específicament per entendre els patrons de la vida social. Aquesta teoria constitueix una síntesi, entre d'altres, de les formes bàsiques de societat, per exemple, de les tres formes de legitimació de l'autoritat de Weber o els tres estats de desenvolupament moral de Piaget (Fiske i Halsam, 2005). Fiske presenta una proposta de quatre models generals de relacions socials que es poden trobar en totes les societats, tot i que uns són més freqüents que uns altres en un moment històric concret. Aquests són la comunitat, amb relacions fortes i afectives, l'autoritat, caracteritzada per les relacions de dominació, la igualtat, on impera la reciprocitat, i el model de relacions mercat basats en l'intercanvi.

El funcionament dels treballs en grup dels estudiants que s'han analitzat en aquesta tesi es considera del tipus "igualtat", encara que a mesura que van compartint experiències positives amb un grup concret, el grup funciona i treu les notes que esperen, augmenta la confiança i la igualtat no cal que sigui tan exacta. Les relacions d'igualtat no vol dir que hagin de ser equitatives, impliquen més aviat cooperació, avui per tu, demà per mi, un retorn just però no necessàriament proporcional.

⁸⁷ Es recorda que per aquesta tesi es disposava de dades quantitatives per a les motivacions, les accions d'aprenentatge i alguns elements de la PCO. Els altres elements com les creences, la norma subjectiva i aspectes complementaris de la PCO es varen obtenir a través de les entrevistes als estudiants.

En relació a la presentació dels treballs, les relacions són d'autoritat, el professorat apareix com una autoritat externa que controla que en els treballs en grup hi hagi cooperació, sancionant aquells treballs juxtaposats que es nota que s'han fet sense cooperació real. Per tant, també hi ha una relació d'autoritat externa que condiona, en part la conducta.

Tot i que els estudiants considerin que els companys del grup de treball són els seus amics, no s'ha trobat cap grup on la relació d'amistat permeti que uns facin més que no pas els altres, de manera que es procura que a final de curs el còmput de treball realitzat quedi igualat entre tothom. Tots els estudiants saben veure la diferència entre companys de treball i amics. Pot ser que un individu tingui les dues característiques, però tots diuen que si un amic no treballa, és millor pensar en algú altre per fer el treball en grup. En el cas que un amic no compleixi amb la norma d'igualtat, la següent vegada no es treballa amb ell. És interessant esmentar que la gran majoria dels estudiants explica que això no fa que es perdi l'amistat.

En els treballs en grup també es produeix una solució cooperativa a llarg termini extreta del dilema del presoner, és la següent: els estudiants, a mesura que veuen que tothom treballa per igual, confien i veuen que la cooperació és la millor solució per aprendre i/o per treure una bona nota. Fer un treball en grup que comporta obtenir una nota, no deixa de ser una motivació egoista orientada al resultat. En aquest sentit es produeix un altruisme recíproc, el qual es pot convertir en cooperació racional. Encara que els estudiants no ho explicitin, sembla ser que també hi intervenen motivacions de tipus moral, com ser acceptat en el grup o ser vist com un estudiant intel·ligent o un company amb qui es pot treballar.

Respecte al terme **confiança**, aquesta es pot considerar l'element central del capital social. Si els estudiants tenen prou confiança en el grup cada vegada es tornen més flexibles amb el principi d'igualtat i poden arribar a ser amics, tot i que això no vol dir que un pugui no fer res. La norma social del grup és fer la feina i per tant, no trencar la confiança. Si un estudiant no fa la feina que li pertoca s'activarà un mecanisme de control social, la desaprovació del grup, i per tant, la vergonya. Altres contactes entre companys també es basen en la confiança, com el banc d'apunts o la distribució de

lectures per fer resums, on es confia en què les tasques estiguin ben fetes. Molts veuen els beneficis de tenir una bona xarxa de companys per poder donar i rebre favors.

Com a reflexió final respecte al treball en grup, a la universitat sembla que les metodologies pedagògiques que s'estan introduint a partir del Procés de Bolonya estan comportant un augment dels contactes entre estudiants i entre estudiants i professorat, en definitiva, un increment del capital social. Segurament és un efecte no volgut que té elements positius per a l'aprenentatge de la majoria dels estudiants.

També s'ha indagat en la relació de la **norma subjectiva** i la **integració** dels estudiants a la universitat amb la conformació de la seva **identitat**.

La **norma moral** es constitueix bàsicament a través de la socialització primària familiar. La família inculca a l'individu una manera de percebre la realitat i unes normes concretes que van conformant la identitat de l'individu. En relació a l'aprenentatge, en aquest procés s'inculca el deure de l'esforç i la capacitat de gaudir de l'estudi. L'individu quan arriba a la universitat es troba amb una sèrie de normes que hauria d'entendre i assumir. Les normes de la institució universitària són en part noves i tot sovint difícils de captar i comprendre degut a les seves característiques difoses, variables i sovint ocultes, ja que tot i que algunes normes són compartides per la institució, moltes d'elles depenen de cada un dels professors. A més, en ocasions els tipus de relacions entre els estudiants també són diferents que les que es viuen durant l'escola o l'institut. Aquestes noves pressions conformen la **norma social** i la creació de la identitat que s'esdevé a partir dels individus presents en el nostre entorn.

De totes maneres, en el moment que l'individu entén les normes i actua d'acord amb aquestes, s'integra a la institució. En aquest sentit conforma la seva identitat com a estudiant. És evident que hi ha diversos graus d'identitat depenent de com es relacioni amb els membres de la institució i de com es comporti enfront les normes.

La **integració** pot ser acadèmica o social. La primera implica que l'estudiant s'identifica amb la cultura de la institució i té com a referent el professorat o fins i tot el grup professional futur. Mentre que la social depèn directament de la integració amb el grup de companys.

La **integració acadèmica**, com que inclou la comprensió de les normes socials de la institució, és necessària per sobreviure a la universitat i progressar en els estudis. Tot estudiant necessita entendre com funciona la institució i tenir-hi un grup de referència per sentir que pertany a un sistema.

Segons el model més tradicional d'universitat, on els estudiants podien anar el primer dia a classe a agafar el programa i només tornar-hi el dia de l'examen final, la **integració social**, sentir-se pertanyent al grup de classe, no era necessària per l'individu, atès que només necessitava integrar-se a nivell acadèmic. Però en el model actual, amb grups de treball, ajuda mútua i cooperació, aquesta integració social cada vegada és més necessària.

De totes maneres, és necessari un cert equilibri entre els dos tipus d'integració. Sembla clar que en un estudiant amb una alta integració social, si aquesta no comporta integració acadèmica, les probabilitats de progressar disminueixen. Un exemple es pot trobar en alguns assemblearis, molt integrats socialment però amb un alt índex d'abandó i retard. La integració social pot ser amb amics amb els que es fan bons treballs en grup o sent delegat de classe, que comporta tenir una molt bona relació amb companys i professorat. Com és evident, aquestes últimes versions impliquen alhora una certa integració acadèmica.

Els estudiants més integrats són aquells que tenen conjuntament una alta integració acadèmica i social. La qüestió és que la integració implica que la identitat estudiantil s'adeqüi a la de la institució, o com a mínim que compregui les normes i jugui el rol d'estudiant.

Una feina a realitzar en futures recerques seria indagar profundament en la relació entre la integració a la universitat i la construcció de la identitat com a estudiant, i saber quines podrien ser les seves diverses versions. Un aspecte a explorar és si es pot detectar alguna relació entre la classe social i el discurs a cada en relació a l'educació i per tant, en la creació de la norma subjectiva. I fins i tot, si aquests discursos dels pares poden arribar a construir en part la motivació dels estudiants en relació a la tria dels seus estudis.

Cal apuntar que respecte al tema de la separació dels tres estudis de casos, com s'ha explicat al capítol 10 sobre el treball de camp, la implementació del pla pilot ha comportat uniformitzacions a les tres titulacions analitzades respecte als canvis introduïts, com l'avaluació continuada, els treballs en grup, les reorganitzacions horàries, la reducció de classes magistrals, etcètera. Aquest fet ha provocat que les valoracions per part dels estudiants respecte als aspectes de context (PCO) en les tres titulacions sigui força semblant, i per tant, parlant en termes generals, no es considera necessari separar les valoracions per cada una de les titulacions.⁸⁸

Amb la finalitat de contrastar els **elements del context** que han estat desenvolupats per la literatura pedagògica, es recuperen els cinc elements fonamentals per definir un ensenyament de qualitat. Es recullen al qüestionari CEQ (Course Experience Questionnaire, Ramsden 1991), i són càrrega de treball, procediments adequats d'ensenyament, objectius clars, avaluació apropiada i autonomia de l'estudiant.

A partir de les dades obtingudes en aquesta tesi s'adverteix l'existència d'una sensació de rebaixa generalitzada de la qualitat d'aquests aspectes a partir del pla pilot. Sobretot pel que fa a la **càrrega i l'avaluació**, que es veuen com elements que han empitjorat greument a partir del pla pilot, a qui se'n considera el màxim responsable. Pel que fa al tema dels **procediments adequats d'ensenyament i objectius clars** sembla que no han empitjorat molt. Hi ha casos de crítiques al mal professorat però es contempla com a una qüestió personal i que no té a veure amb el pla. Sí que es veu, en canvi, que uns professors s'hi han adaptat pitjor i que uns altres millor. Pel que fa al tema dels objectius, en alguns casos es perceben prejudicis quan el professorat fa l'assignatura amb molt poca teoria i demana als estudiants que se la treballin ells mateixos, fet que pot provocar la sensació de què els objectius de l'assignatura no estan clars. En alguns casos, durant els primers anys del pla pilot va succeir que determinat professorat variés la matèria a donar a classe i/o el sistema d'avaluació, cosa que va implicar un enuig profund als estudiants que molts encara no han oblidat.

⁸⁸ Al capítol 11 on es recuperen els resultats, s'han explicat amb detall algunes diferències entre titulació. S'hi pot comprovar que hi ha molts elements de context compartits entre les tres.

El tema de l'**autonomia** és complex. Sembla que aquest aspecte està poc definit, tant en les directrius com en la poca cultura compartida en la nostra institució sobre què cal fer per incentivar-la. En les titulacions analitzades, l'intent d'augmentar l'autonomia dels estudiants ha suposat un increment de la demanda dels treballs realitzats per ells, sigui individualment o en grup, i en alguna assignatures, una reducció de les classes magistrals, sigui o no acompanyada de la reducció de teoria.

Aquests processos han estat valorats per un nombre destacable d'estudiants, atès que veuen com d'aquesta manera poden extreure reflexions i conclusions per ells mateixos. Tanmateix, quan la reducció de les classes magistrals és important, o són diverses assignatures que demanen aquest esforç per part dels estudiants, les valoracions positives comencen decaure. A més, tot i que aquests canvis siguin percebuts favorablement per alguns estudiants i valorats com a elements que augmenten la seva autonomia, alhora, s'han produït altres processos com l'increment de l'assistència obligatòria i l'avaluació continuada que es valoren com una pèrdua d'autonomia i una infantilització del seu procés d'aprenentatge.

També s'han detectat queixes en relació a l'organització dels horaris, a docents que no incentiven l'estudi i la reducció de classes que genera angoixa a alguns estudiants perquè no veuen clar exactament què han de fer per aprovar les assignatures. En aquest sentit, el triangle de necessitats de Herzberg, reformulat per Elton (1996) i recuperat per Masjuan (2005) i Villar i Font (2007), és de gran utilitat per entendre la implicació dels estudiants en el seu aprenentatge. Realment els aspectes situats en els factors de manteniment són valorats negativament en el context analitzat.

Així, seguint la jerarquia de les necessitats de Maslow aplicades a l'educació superior, les **necessitats fisiològiques** estan conformades per l'organització horària, les aules i el calendari. L'aspecte dels **horaris** els requereix estar moltes hores a la facultat i no els ajuda a dur a terme tots els treballs que se'ls demanen, sobretot els realitzats en grup, per tant, és un aspecte valorat negativament en les tres titulacions. El **calendari** també està valorat negativament per la concentració dels diversos treballs en dates puntuals. L'adequació de les **aules** no ha estat valorada negativament però és de sentit comú veure que l'estructura fixa de la majoria de les nostres aules no contribueix a ampliar les

metodologies docents més enllà de les classes magistrals, els seminaris o el treball en petits grups.

Els aspectes de seguretat estan conformats per les **estratègies d'avaluació** i els recursos d'informació. Ambdós aspectes són valorats de manera greument negativa per part dels estudiants. Consideren que la introducció de l'avaluació continuada, més enllà que a nivell teòric, és valorada positivament per la majoria dels estudiants, però que no s'ha fet de manera correcta i ha comportat l'existència paral·lela de dos sistemes d'avaluació que l'únic que han comportat ha estat un augment de la càrrega de feina pels estudiants. Fins i tot, es detecten queixes en el sentit que aquest model d'avaluació comporta un augment tan feixuc de càrrega de feina que provoca una disminució de la qualitat dels aprenentatges. Finalment, en relació a la **informació** conferida sobre el Pla Bolonya, les valoracions encara són pitjors, tant pel que fa a la guia i informació que donava determinat professorat, força desorientat, sobretot als inicis, com pel que a la informació a nivell institucional es refereix. La situació actual de les nostres facultats, les vagues, les ocupacions i l'enfrontament dels estudiants amb les autoritats acadèmiques són un reflex de les percepcions dels estudiants en relació a com es va dur a terme la implementació el pla pilot i la transmissió d'informació als estudiants.

Les valoracions negatives esmentades estan clarament relacionades amb el context de la introducció el pla pilot de Bolonya i les dades reflecteixen més aviat emocions que no pas creences. D'aquesta manera seria interessant contrastar els resultats obtinguts en aquesta tesi amb resultats d'estudis no emmarcats en un procés de canvi, valorat de manera tan poc favorable pels seus actors com el cas del Procés de Bolonya.

Continuant amb el triangle de necessitats, els **factors motivadors d'aprenentatge** són la pertinença, l'autoestima i la autorealització. Com s'ha mostrat a partir dels resultats, aquests són els tres aspectes que més s'han incentivat a partir de la implementació del pla pilot, les relacions entre estudiants que fomenten la seva integració a la universitat (**pertinença**), l'increment del *feedback* amb els estudiants i l'increment dels aprovats i de les notes (**autoestima**) i l'aprenentatge autònom i independent, així com les accions d'aprenentatge profund (**autorealització**) en el benentès que la càrrega de feina no ho impedeixi.

Així, sembla que el Pla de Bolonya ha comportat un increment de la valoració negativa dels factors de manteniment i alhora un augment de la valoració positiva dels factors motivadors. Fins que la percepció dels primers no arribi a un cert llindar de qualitat, els factors motivadors no compensaran les mancances i els estudiants no veuran les possibles bondats del canvi metodològic que ha comportat aquest pla ni augmentarà de manera clara l'aprenentatge profund.

En relació al **model d'anàlisi** en l'última secció del capítol 11 sobre la recuperació de resultats, s'ha advertit que existeix certa circularitat en el model d'anàlisi emprat en aquesta tesi. Els resultats mostren com la motivació d'entrada a la carrera té un pes significant en la percepció del control sobre les oportunitats. La valoració dels diversos aspectes que conformen la PCO, com la docència i l'avaluació, la qualitat del professorat, la qualitat de l'organització dels horaris i la valoració de la implementació de la metodologia activa, és majoritàriament positiva per part dels adherits i majoritàriament negativa per part dels inhibits.

S'havia considerat la motivació de tria de la carrera per tenir una variable prèvia i trencar amb la possible circularitat del model, així que aquest ha estat un efecte no esperat. Aquesta relació podria venir pel fet que realment la motivació d'entrada als estudis marqui profundament als estudiants. Les entrevistes no ajuden a distingir aquest fenomen, segurament perquè la conjunció dels dos efectes provoca que aquesta variable condicioni diversos factors considerats en el model. L'aspecte de la norma subjectiva també influeix en l'aprenentatge, però s'hauria de ser més exhaustiu per afirmar quin pes hi té.

Finalment, és necessari esmentar que el model d'anàlisi emprat ha resultat útil per aclarir la multiplicitat d'aspectes que influeixen en l'aprenentatge dels estudiants universitaris. De totes maneres, el model sembla que sigui més útil per analitzar o fins i tot per predir accions concretes en un moment determinat que no pas per analitzar un conjunt d'accions. En futures recerques, on s'analitzarà l'aprenentatge dels estudiants des d'un punt de vista més concret, com per exemple, en relació a les seves accions en una assignatura concreta, s'espera que els resultats siguin més aclaridors. La complexitat de la mateixa variable dependent, i del nombre de variables independents fa que per força hi hagi d'haver molta dispersió en els resultats.

A nivell metodològic també és pertinent comentar l'interessant ús de les tipologies en recerca, atès que han ajudat a aclarir les relacions entre les diverses variables sense usar relacions causals, poc freqüents en ciències socials. Els mecanismes explicatius ajuden a entendre certes accions dels individus, encara que no semblen una eina aprofitable en totes les ocasions. En el cas de les accions d'aprenentatge, encara que la tipologia sigui útil per entendre que segons el context i la tasca a realitzar els individus varien les seves accions, el tipus no classificable constitueix una mancança de l'anàlisi. És evident que en futures recerques s'ha d'indagar més en el tipus no classificable.

Per a futures recerques, a més del que s'ha apuntat fins al moment, sembla cabdal introduir altres aspectes com la variable gènere així com considerar l'existència d'una motivació expressiva lligada als aspectes vocacionals. I finalment seria interessant un anàlisi més exhaustiu de les oportunitats reals.

D'altra banda, sembla necessari ampliar la mostra per poder comprovar tant a nivell estadístic com qualitatiu si existeixen més diferències entre titulacions que les que s'han trobat en aquesta tesi. S'ha explicat reiteradament que aquest fet podria ser donat per la situació de context actual, on molts dels canvis s'han introduït de manera molt semblant en totes les titulacions.

No es vol deixar d'insistir en el fet que el paradigma docent que es pretén implantar amb els ECTS en el nostre context, consisteix en l'aplicació de pedagogies que ja han estat provades i esteses en els diversos nivells del sistema educatiu. A més, com s'ha constatat en les aplicacions prèvies, no és prou correcte pensar que s'han de canviar totes les metodologies que han funcionat fins al moment, i per exemple, eradicar les classes magistrals. Pensar que tots els estudiants són iguals i que hi ha un únic model d'ensenyament/aprenentatge que funciona de manera positiva per a totes les disciplines i per a tots els estudiants és un risc força alt en alguns contextos.

12.2. Conclusions

Les aportacions dels resultats analitzats, es poden sintetitzar en els següents punts:

Accions d'aprenentatge

Les accions d'aprenentatge són la variable dependent del model, el que s'intenta explicar. S'ha constatat com els estudiants duen a terme accions diverses en relació a l'aprenentatge, i que aquestes no són excloents, perquè els estudiants combinen accions de caire profund o superficial segons la tasca a realitzar. L'ús de la **tipologia** permet classificar els diversos tipus d'estudiants segons les accions que duen a terme. S'han distingit els estudiants que duen a terme accions profundes, accions superficials, accions estratègies (ambdues accions alhora) i accions no classificables (baixa puntuació en ambdues accions).

Les **notes** que obtenen els estudiants són els resultats de les accions d'aprenentatge, i alhora són la variable més visible. En aquesta tesi només s'han tingut en compte les notes, però seria interessant analitzar també el retard o la persistència. S'ha comprovat que hi ha certa relació entre les accions que duen a terme els estudiants, en funció de si aquestes són de tipus superficial o profunda, i les notes que obtenen els estudiants. La relació entre les accions i les notes està influïda pel tipus d'avaluació d'assignatures. En el context actual, l'avaluació continuada i l'esforç constant que han de dur a terme els estudiants per complir amb els lliuraments de totes les assignatures està provocant canvis en les accions dutes a terme pels estudiants i les notes obtingudes.

Actituds

Conformades per les creences i les motivacions.

Creences

S'ha vist que els estudiants que desenvolupen accions de caire profund mantenen una creença constructiva de l'aprenentatge. Tanmateix, les altres relacions no són tan clares. Quan no es produeix la relació entre les creences i les accions d'aprenentatge s'ha advertit que hi **interfereixen altres aspectes**, com les experiències prèvies dels estudiants, la constància en els estudis, el trencament d'expectatives prèvies i la percepció del control de les oportunitats, sobretot pel què fa a l'alta càrrega de feina, la falta de temps per desenvolupar totes les tasques que se'ls demanen.

Motivacions

Les motivacions de tria de la carrera s'han considerat la variable fonamental en l'explicació del model, principalment perquè s'ha considerat la variable prèvia per trencar amb la **circularitat del model**. En segon lloc, perquè degut a la comprovació en altres recerques que la motivació d'entrada és un dels aspectes cabdals per entendre el perfil dels estudiants de les titulacions. S'ha considerat aquesta variable com a divisòria de les titulacions i entrevistes triades per obtenir les dades.

S'ha explicat que els estudiants tenen diferents tipus de motivació en relació a la tria de la carrera. Així hi ha estudiants en els que predomina la motivació instrumental, pensant en el futur professional, en aprovar i obtenir el títol, i d'altres en els que predomina la motivació expressiva, centrada en els estudis. També hi ha estudiants que combinen les dues motivacions i trien uns determinats estudis tant perquè els agraden com pensant en la seva futura inserció professional. De la mateixa manera, es poden trobar estudiants que van triar els estudis amb una baixa motivació, tant instrumental com expressiva. Així, ha estat molt adient per a l'anàlisi l'ús de la **tipologia** d'estudiants segons la seva motivació d'entrada als estudis en quatre tipus, adherits, dissociats, acomodats i inhibits.

Les motivacions de tria difereixen entre titulacions, sobretot pel fet de tenir un perfil professional definit (Educació Infantil i Enginyeria Informàtica). En aquest tipus de titulacions la motivació instrumental és més majoritària que no pas en titulacions on la sortida professional no és gaire clara (Ciències Polítiques). La clau és saber si la motivació instrumental es combina amb l'expressiva (Educació Infantil) o si apareix notablement per sobre (Enginyeria Informàtica).

Tot i que la literatura revisada reitera que existeixen relacions estadístiques entre les motivacions dels estudiants i les accions d'aprenentatge que duen a terme, els resultats de la tesi en aquest sentit són molt febles. A través de les entrevistes s'ha pogut advertir que la influència d'unes **condicions d'estudi negatives** percebudes pels estudiants estan interferint en aquesta relació, així, la incidència de les oportunitats és un element clau que distorsiona la relació.

Sí que s'ha detectat cert influx de les **motivacions en les accions** pel què fa a la constància en els estudis, així, els estudiants acomodats mostren una tendència a variar més probablement que no pas els adherits o dissociats.

Igualment, s'ha constatat la influència de la motivació en l'assistència. En un context amb una alta càrrega de feina, els estudiants deixen d'assistir a algunes classes quan tenen moltes tasques a realitzar i assisteixen preferentment a aquelles que tenen més importància, sobretot en relació a l'avaluació. En relació al tipus de motivació, els estudiants inhibits són els que més habitualment esmenten que disminueixen l'assistència a classe, mentre que els adherits són els que intenten mantenir una assistència alta independentment del què es treballarà aquell dia concret a l'aula i/o independentment de les tasques que hagin de lliurar.

Les **expectatives** també juguen un paper valuós, tant en la construcció de les motivacions com en les creences. En primer lloc, s'ha detectat que les expectatives prèvies dels estudiants en relació al què es trobaran a la titulació té efectes en la seva motivació. Quan aquestes es compleixen, la motivació s'acostuma a mantenir alta, sinó és el cas, normalment es produeixen conseqüències negatives en la motivació.

També s'ha advertit que existeix certa relació entre les expectatives envers les notes i les notes que al final s'obtenen, encara que s'ha apuntat la dificultat de distingir si les expectatives es conformen anteriorment als resultats o si aquestes es van construir a mesura que els estudiants obtenen unes notes concretes. Segurament, la creació d'expectatives està íntimament lligada a les notes que van obtenint els estudiants, aquests van reformulant les seves creences (expectatives) segons les oportunitats, i disminuint la dissonància cognitiva que es podria produir si les expectatives sobre les notes són molt allunyades del que realment acostumen a treure en les assignatures.

De la mateixa manera, les expectatives professionals influeixen en la implicació dels estudiants en les assignatures, sobretot per aquells estudiants que cursen una carrera amb un perfil professional clar, és el cas d'Educació Infantil i Enginyeria Informàtica.

Norma subjectiva

Es distingeix entre la norma moral, més interioritzada, i la norma social, depenent de la pressió externa dels altres significatius.

En relació a la **normal social**, s'ha constatat com s'acaba d'explicar la magnitud que tenen les relacions entre companys, amics i professorat a la universitat, així com l'influx d'aquestes relacions en la conformació de la identitat. Encara que no per a tots els estudiants, sembla que a **major distància normativa** entre el grup de pertinença (companys de la universitat) i el grup de referència, un major conflicte d'identitat. També s'ha advertit com hi ha inèrcies que es cristal·litzen, a través de la **privació relativa**, com per exemple l'assistència a classe o les expectatives de les notes.

S'ha comprovat també com hi ha certa pressió entre els membres del grup per a realitzar la feina, que és la manera de poder mantenir els companys del grup de treball pel següent treball que se'ls demani. La qüestió és acceptar les normes i valors del grup per tal de poder-lo mantenir. La pressió social també és viscuda en relació al professorat, així alguns estudiants esmenten que assisteixen a les tutories amb la finalitat de reconèixer concretament les normes.

És necessari explicar que tots els estudiants inhibits comentaren que no senten una responsabilitat destacable en relació als seus pares. La relació entre la pressió dels pares, la norma subjectiva i la motivació d'entrada és un aspecte a investigar en futures recerques.

La qüestió de la **moralitat** respecte al capital social, s'ha detectat que en algunes relacions es poden considerar immorals alguns comportaments que en una altra són considerats acceptables. En els treballs en grup la nota és compartida, un bé públic del tipus no divisible, és a dir, que no es pot oferir a alguns sense que els altres el puguin usar perquè la nota és la mateixa per a tots els membres del grup. La diferència entre el capital social per aconseguir una bona nota al treball en grup és que en aquest se'n beneficia tothom, hi ha més reciprocitat i es pot considerar més altruista, en canvi quan es pensa en la futura inserció laboral s'és més egoista. La necessitat, en la majoria dels casos, encara reduïda d'entrar en el mercat de treball en el present i el fet que l'alumne sigui més egoista fa que aquest capital social sigui molt més reprobable i menys utilitzat

pels estudiants que no pas el que s'usa per fer un treball en grup eficient. En aquest sentit el pes de la norma social és important i els estudiants senten la pressió.

En aquest sentit, un *free rider* seria una persona que usa el seu capital social per a beneficiar-se de la feina dels altres i per això és reprobable perquè aquesta persona no vetlla pel benefici col·lectiu sinó que només procura pel benefici individual, fer el mínim possible i aprovar les assignatures.

En relació a la **norma moral**, tots els estudiants tenen una elevada norma moral amb els seus pares i són conscients del seu deure amb ells i per tant s'hi esforcen el màxim. Ho saben veure sobretot els estudiants que els seus pares paguen matrícula i encara més si els paguen l'allotjament.

Amb l'Estat són singulars els casos d'estudiants que s'hi senten responsables, molts d'ells no són ni tan sols conscients de la relació, entre el fet que la universitat sigui pública i que aquesta sigui finançada per tots. Pocs són conscients que a través de la matrícula tan sols paguen una petita part del cost real de la seva estada a la universitat.

Identitat i integració

Els estudiants se senten integrats a la institució quan perceben que manté un compromís amb ells i quan comproven que hi ha congruència entre els objectius que es volen dur a terme i les pràctiques que es realitzen. Actualment, amb l'aplicació del pla pilot els estudiants perceben poca congruència entre els objectius i les pràctiques i per tant, la percepció d'aquesta no és gaire positiva. Tot i que durant la tesi no es van detectar símptomes de què els estudiants entrevistats tinguin intencions de rebel·lar-se en contra de la institució, les ocupacions que s'han produït durant els mesos de novembre i desembre del 2008 han fet canviar la tendència.

Percepció del control sobre les oportunitats (PCO)

De manera global, encara que aquest factor inclou diversos aspectes de naturalesa diferent, davant d'una PCO negativa els estudiants tendeixen més a desenvolupar accions de caire superficial tot i mantenir creences constructives de l'aprenentatge. Igualment passa quan hi ha una percepció positiva del control sobre les oportunitats, sembla que és més probable que els estudiants duguin a terme accions de caire profund.

La incidència de la PCO en les accions dutes a terme pels estudiants es considera fonamental a partir dels resultats d'aquesta tesi.

Ensenyament del professorat

Al capítol 10 sobre l'estudi de casos s'ha mostrat com en cada una de les titulacions, la **tradició** diferent i el tipus de contingut que es desenvolupa, han significat la concreció d'algunes diferències en la implementació del pla pilot entre elles. Tot i que la incorporació del pla i les **idiosincràsies** de cada una de les titulacions ajuden a explicar les seves diferències, actualment, segurament degut a la incorporació força uniforme de pedagogies actives en totes les titulacions, no es detecta una llarga distància entre titulacions respecte al tipus d'ensenyament que es du a terme. De totes maneres, degut a les diferències en la tradició de cada una de les titulacions i les diverses maneres d'implementar el pla pilot, es pot observar que Educació Infantil sembla molt més afí a l'ensenyament centrat en l'estudiant i que Ciències Polítiques i Enginyeria Informàtica encara mostren una notable presència d'ensenyament centrat en el professorat i el contingut. Així, la disciplina *hard*, Enginyeria Informàtica, que hauria de tenir més dificultats per introduir un tipus d'ensenyament més centrat en els estudiants, atès que els aspectes metodològics docents són més propers al camp de les ciències socials que al de les enginyeries, sembla que s'han introduït reformes significants que han tingut un impacte en la percepció dels estudiants. Precisament, sembla que el Procés de Bolonya està implicant canvis importants en aquest aspecte.

En aquest sentit, sembla valuós que cada titulació tingui la capacitat de poder dur a terme les reformes que s'adeqüin millor a la seva tradició i als continguts de la seva àrea disciplinar amb la finalitat de que el professorat i els estudiants s'hi puguin adaptar d'una manera més còmode.

Les relacions entre el **tipus d'ensenyament** dut a terme pel professorat i les accions que desenvolupen els estudiants són fluïxes. De totes maneres, sembla que quan es duen a terme accions d'ensenyament més centrades en els estudiants, aquestes incentiven les accions d'aprenentatge més profund. A la vegada, es detecta un augment de les accions estratègiques, fet que pot esdevenir precisament perquè la metodologia demana més feina als estudiants, i quan veuen que no poden dur a terme totes les tasques

profundament desenvolupen accions de tipus estratègic, combinant accions profundes o superficials segons la tasca a realitzar.

Innovacions

Segons els resultats dels qüestionaris i de les entrevistes, la valoració de les innovacions dutes a terme no són gaire positives. A les titulacions on els estudiants perceben que hi ha hagut **poca informació i una participació escassa**, les valoracions sobre la implementació són negatives, i a la inversa. La majoria dels estudiants perceben que aquesta no s'ha dut a terme de manera unànime, i que cada professor ho ha implementat sense tenir massa clar què era exactament el que calia fer.

Factors de manteniment

Els resultats obtinguts a partir de les entrevistes mostren com els estudiants necessiten que determinats aspectes, recollits sota l'epígraf "factors de manteniment", siguin percebuts pels estudiants com que han assolit un **mínim llindar de qualitat**. Els factors de manteniment detectats, **organització horària, calendari, estratègies d'avaluació apropiada, informació i guia per part del professorat**, són elements que és necessari que no siguin valorats negativament pels estudiants per tal que aquests es puguin dedicar a estudiar i a aprendre. Necessiten sentir que tenen un mínim control d'aquestes oportunitats per poder aprendre d'una manera profunda.

L'avaluació s'ha detectat com un element fonamental per entendre les accions d'aprenentatge que duen a terme els estudiants. La situació actual es caracteritza fortament per la implementació de l'avaluació continuada en totes les titulacions. Aquesta suscita valoracions positives perquè ajuda a anar aprenent i a treure millors notes, però al mateix temps ha comportat un excés de càrrega de feina que desvirtua les valoracions positives. És la paradoxa actual amb la que conviuen la majoria d'estudiants.

Dins d'aquest context, on alguns dels factors de manteniment són valorats negativament pels estudiants, sobretot pel què fa a la càrrega de feina, aquests duen a terme tàctiques que els ajuden a alleugerir la situació i a complir amb totes les tasques que se'ls demanen. S'ha detectat per exemple un banc d'apunts, divisió i resum de lectures, i grups de treball no cooperatius.

Així, sembla que el Pla de Bolonya ha comportat un increment de la valoració negativa dels factors de manteniment i alhora un augment de la valoració positiva dels factors motivadors. Fins que la percepció dels primers no arribi a un cert llindar de qualitat, els factors motivadors no compensaran les mancances i els estudiants no veuran les possibles bondats del canvi metodològic que ha comportat aquest pla ni augmentarà de manera clara l'aprenentatge profund.

Compaginació estudis amb treball remunerat

En aquest tema no es poden afirmar conclusions clares, sembla que els estudiants que combinen estudis i treball, aconsegueixen trobar l'equilibri en la dedicació als dos aspectes i no es detecten efectes molt negatius. S'ha comprovat com de mitjana, els estudiants que treballen dediquen les mateixes hores a estudiar que els que no ho fan. Per tant, no sembla que el fet de treballar comporti efectes molt negatius en l'aprenentatge, atès que dediquen les mateixes hores a estudiar els estudiants que treballen que els que no.

El que sí que és veritat és que molts estudiants que no treballen o ho fan poques hores consideren que si dediquessin més hores al treball remunerat **no podrien mantenir un bon ritme en els estudis**. També es constata que a partir de l'entrada del Pla de Bolonya, l'augment de l'avaluació continuada i per tant, de l'assistència a classe i el lliurament de treballs – molts en grup - dificulta seriosament les possibilitats de compaginar estudis amb una feina remunerada que requereixi una dedicació setmanals més enllà de les quinze hores de mitjana.

Contactes formals i informals

Els plans pilot han comportat un augment significatiu dels treballs en grup que es demanen als estudiants en la majoria d'assignatures. Aquest tipus de treball comporta un augment dels contactes entre els companys, de manera que aquest es pot considerar un dels elements claus en el context del Procés de Bolonya. A més, si el **treball en grup** es du a terme de manera realment cooperativa beneficia al mateix temps el seu aprenentatge. És cabdal tanmateix, aconseguir compartir la feina amb companys treballadors que tinguin un grau d'exigència i dedicació semblants als de l'individu.

En general, els treballs en grup són considerats com a beneficiosos pels estudiants, tant per la feina a realitzar (es resol d'una manera més ràpida, es fa un treball més ric, es pot repartir la feina), com per l'augment de contactes amb companys. Es valora positivament, sobretot quan la tria dels companys la duen a terme els mateixos estudiants i aquests poden mantenir el mateix grup de treball, amb el que en altres ocasions han comprovat que s'hi entenen.

S'ha mostrat una **relació** inesperada entre **la motivació** de tria de la carrera, les **expectatives** de les notes i el **tipus de treball en grup**. Els estudiants que combinen una motivació instrumental cap als estudis i es conformen amb aprovar acostumen a no treballar de manera cooperativa, juxtaposant els treballs individuals. En canvi, els estudiants que combinen una alta motivació expressiva i que a més volen treure bones notes són els que treballen cooperativament, atès que d'aquesta manera aprenen més i treuen millors notes.

A l'estat de l'art s'ha apuntat que els treballs en grup poden tenir una incidència en les relacions entre els companys i per tant, en el **capital social** que aquests desenvolupen. Es recorda que es considera capital social quan l'individu utilitza les xarxes que teixeix a la universitat, els companys o amics, per obtenir un benefici propi o comú.

Els estudiants desenvolupen el capital social quan ho veuen necessari, per això no el desenvolupen en relació a la feina futura perquè ho veuen com una cosa llunyana i reprovable en el món universitari. Però sí que l'usen per treure una nota en el treball en grup (depèn de per a qui, serà la necessitat de treure bona nota, o simplement d'aprovar).

Altres estudis mostren com la majoria d'estudiants no duen a terme accions d'inversió en capital social pensant en els beneficis futurs, per la seva futura inserció en el mercat de treball, però aquesta tesi apunta que sí que inverteixen en capital social quan s'enfronten a quelcom que els preocupa en el present (la nota d'un treball). Els estudiants presenten problemes per explicitar que per molt amics que siguin, sinó cooperen, prefereixen tenir un **grup de treball** que sigui **eficient**.

També desenvolupen capital social amb el professorat quan veuen que els pot ser útil per entendre la matèria i/o aprovar. Els contactes amb els professors fora de la qüestió docent són gairebé nuls, tan sols és molt puntual l'ús de tutories presencials no obligatòries, que en la majoria de casos es consideren innecessàries. El terreny de les tutories electròniques està en augment i els estudiants cada vegada utilitzen més aquesta via per comunicar-se amb el professorat.

La distinció entre el grup de pertinença i el **grup de referència**, sigui comparatiu o normatiu, ajuda a entendre les relacions que els estudiants estableixen a la universitat i permet relacionar els contactes entre els diversos individus amb la conformació de la **norma subjectiva** i per tant, de la **identitat** com a estudiants.

Variables sociodemogràfiques

No hi ha relacions significatives entre la variable sexe i les motivacions de tria de la carrera. En relació a les accions d'aprenentatge, els homes estan més representats en el tipus estratègic, per tant és més habitual que combinin accions superficials i profundes segons les tasques que se'ls requereixen. En aquest cas la variable titulació es considera espúria però és clar que s'ha d'indagar més en aquest aspecte en futures recerques.

Tampoc s'han detectat relacions significatives entre la variable nota d'entrada a la titulació i les motivacions de tria de la carrera, ni amb les accions d'aprenentatge. Sí que s'ha trobat en canvi, una lleu relació entre l'edat i les accions superficials a l'aprenentatge, a mesura que augmenta l'edat aquestes es van reduint. És evident que s'hi barreja un efecte filtre d'estudiants, a mesura que passen els cursos i per tant, l'edat, hi ha estudiants que han abandonat els seus estudis i sembla més probable que ho hagin fet aquells que normalment duen a terme accions de caire superficial.

Finalment, apuntar que l'ús de tipologies ha resultat un recurs de molta utilitat per classificar els diversos aspectes, i ha ajudat a veure les interrelacions entre variables d'una manera no causal.

CAPÍTOL 13. BIBLIOGRAFIA

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2000). *Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*. Barcelona: AQU.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2003a). *Marc General per a la Integració Europea*. Barcelona: AQU.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2003b). *Marc General pels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: AQU.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2004a). *Avaluacions de l'àrea d'Humanitats. Avaluació transversal ensenyament de mestres*. Versió on line. Consultat el 30 de setembre del 2008 de http://www.aqu.cat/doc/doc_51586741_1.pdf
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2004b). *Avaluació transversal d'Enginyeria Informàtica*. Barcelona: AQU.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2004c). *Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya*. Barcelona: AQU.
- Aharchi, N. (2008, 28 desembre). Aules obertes a la patronal. *Diari el teu periòdic*, 2.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd. Edition). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw-Hill.
- Ajzen, I. i Madden, T.J. (1986). Prediction of Goal-Directed Behavior: Attitudes, Intentions, and Perceived Behavioral control, *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Arely, D. (2007). *Les trampes del desig*. Tusquets: Barcelona
- Ariño, A. et al (2006). *Modalidades de vinculación al aprendizaje en la universidad*. Informe programa Estudios y Análisis. Versió on-line. Consultat el 7 d'octubre de 2008 des de <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp>
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Bacher, T. i Trowler, P. R. (2001). *Tribus y territorios academicos*. Barcelona: Gedisa
- Barca, A., Peralbo, M. i Prenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad*. Girona: Pomares.
- Barrón, A. (1997). *El aprendizaje por descubrimiento*. Salamanca: Amarú ediciones.

- Baumann, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Béduwe, C. i Planas J. (2003). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: INEM.
- Beekhoven, S., De Jong, U i Van Hout, H. (2002). Explaining academic progress via combining concepts of integration theory and rational choice theory. *Research in Higher Education*, 43 (5), 577-600.
- Benajam, P. (2007). Marta Mata i Garriga: La recuperación de la memoria pedagógica. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*. N° Extraordinario, 62-70.
- Berger, J.B. i Milem, J.F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40 (6), 641-664.
- Berstein, B. (1971). Clase social, lenguaje y socialización. En Torregrosa, J.R. *Teoría e investigación en la psicología social actual*, (pp. 581-597). Madrid: Instituto de la Opinión Pública.
- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Biggart, A. i Furlong, A. (1996). Educating discouraged workers. Cultural diversity in the upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 253-266.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education research and Development*, 8, 7-25.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, 347 – 364.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Philadelphia: Open University Press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del apredizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Biggs, J. i Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning*. New York: Academic Press.
- Biggs, J., Kember, D., i Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bonal, X. Essomba J. i Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Editorial Mediterrania.
- Botella, et al (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp
- Boulton-Lewis, G., Willis, L i Mutch, S. (1996). Teachers as adults learners: their knowledge of their own learning and implications for teaching. *Higher Education*, 32, 89-106.
- Boulton-Lewis, G.M., Marton, F., Lewis, D.C. i Wilss, L.A. (2000) Aboriginal and torres strait islander university students' conceptions of formal learning and experiences of informal learning. *Higher Education*, 39, 469-488.
- Bourdieu, P. i Wacquant, L.J.D. (1994). *Per una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.
- Bricall, J.M. (2000) *Universidad 2000*. Versió on line. Consultat el 13 de gener de 2006 de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- Broadbridge, A. i Swanson, V. (2005). Earning and learning: how term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal Education and Work*, 18 (2), 355-249.
- Brooks, R. (2005). *Friendships and educational choice*. New York: Plagave McMillian.
- Carabaña, J. (1993). Por una evaluación de los planes de estudio. Dins III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Ponencias y réplicas. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Carabaña, J. (2006). Bolonia: ¿otro espejismo europeo?. *Cuadernos de Información Económica*, 190, 163-172.
- Case, J. i Gunstone, R. (2003). Going deeper than deep ans surface approaches: a study of students' perceptons of time. *Teaching in higher education*, 8 (1), 55-69.
- Castells, M. (2007). *La transición de la sociedad red*. Ariel: Barcelona.

- Christie, H., Munro, M. i Fisher, T. (2004) Leaving university early: Exploring differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29, 617-636
- Clariana, M. (1994). *L'estudiant a secundària: què en sabem?*. Barcelona: Barcanova Educació.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Coll, C. i Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 3, 19-27.
- Cóller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos metodológicos 30*. Madrid: CIS.
- Consell Social UAB. (1989). *Universitat complexa, universitat acomplexada: un estudi sobre la percepció social del sistema universitari*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cotten, S.R. i Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51, 487-519.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica.
- Croll, P. (2004). Families, social capital and educational outcomes. *British journal of educational studies*, 52 (4), 390-416.
- Curtis, S. i Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26 (2), 129-138.
- De Francisco, A. i Aguiar, F. (2003). Identidad, normas e intereses. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104, 9-27.
- Dearing Report. (1997) Versió on line. Consultat el 13 de gener de 2006 de <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>;
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Versió on line. Consultat el 13 de gener de 2006 de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Eggens, L., van der Werf, M.P.C., i Bosker, R.J. (2007). The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher education*. Versió on line, consultat el 10 de setembre de 2007, des de <http://springerlink.metapress.com/content/x3p72855526kv121/fulltext.pdf>

- Elen, J. i Clarebout, G. (2001). An invasion in the classroom: influence of an ill-structured innovation on instructional and epistemological beliefs. *Learning environments research*, 4, 87-105.
- Elias, M. (2005). *Una mirada sociològica als enfocaments d'aprenentatge dels estudiants universitaris*. Memòria d'investigació per la obtenció del Diploma en Estudis Avançats dins el programa de Doctorat del Departament de Sociologia de la UAB.
- Elias, M. i Masjuan, J.M. (2006). El perfil dels estudiants de l'ETSE de la UAB. Informe de treball. www.uab.cat/gret
- Elias, M. i Masjuan, J.M. (2007). Opinions dels estudiants del Pla Pilot sobre l'experiència universitària. Resultats del qüestionari sobre la introducció de la UAB a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Informe de treball. www.uab.cat/gret
- Elias, M. Merino, R. García, M. Troiano, H. Sala, G. i Fernández, E. (2006). Evaluando los ECTS en la sociología de la educación de los currículos de magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 183-200.
- Elster, J. (1982), Marxismo, funcionalismo y teoría de juegos. Alegato en favor del individualismo metodológico, *Zona Abierta*, 33, 21-62.
- Elster, J. (1990). *El cambio Tecnológico*. Barcelona: Gedisa.
- Elster, J. (1997). *Economics*. Barcelona: Gedisa.
- Elton, L (1996). Strategies to enhance Student Motivation, *Studies in Higher Education*. 21 (1), 57-67.
- Elton, L. (1988). Student Motivation and Achievement. *Studies in Higher Education*, 13 (2), 215-221.
- Elton, L. (2003). Dissemination of Innovations in Higher Education: A Change Theory Approach. *Tertiary Education and Management*, 9 (3), 199-214.
- empirical findings*, paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland, 22–25 September.
- Entwistle N.J. i Ramsden P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2nd Edn.). (pp. 3-22). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N.J. & McCune. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 1, (4), 325-345.

- Entwistle, N.J. (1988a). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N.J. (1988b). *Styles of learning and teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Entwistle, N.J. i Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335-361.
- Equip d'assessors del pla pilot de la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona. (2008). *Noves metodologies, velles ideologies*. Versió on line, consultat el 5 de novembre de 2008 de http://www.europeanstudentforum.org/IMG/pdf/Noves_metodologies_velles_ideologies.pdf
- ESIB (2005). *ESIB's Bologna Analysis 2005. Bologna with student eyes*. Versió on line. Consultat el 3 de febrer de 2006 de http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf
- Ethington, C. A. (2000). Influences of the normative environment of peer groups on community college students' perceptions of growth and development. *Research in Higher Education*, 41 (6), 703-722.
- Eurostudent. (2007). Versió on line. Consultat el 11 de novembre des de <http://www.eurostudent.eu/index.html>
- Fabra, M.Ll. (1995). *Els relats de l'alumnat: deixar parlar i escoltar*. Bellaterra: Edicions ICE.
- Felouzis, G. (2001) *La condition étudiant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fernández Enguita, M. (1995). Yo no soy eso... que tu te imaginas. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 35-38.
- Ferrer, F. et al (2004). Opiniones y percepciones del profesorado universitario frente a los créditos ECTS. Informe programa Estudios y Análisis. Versió on-line. Consultat el 7 de març de 2007 des de <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp>
- Fiske, A.P. i Halsam, N. (2005). The four basic social bounds. A Baldwin, MW. *Interpersonal cognition*. (Pp. 267-299). London: The Guilford Press.
- Font i Segarra, Versió on line. Consultat el 15 de novembre de 2008, de <http://www.terrificabrasfilosofia.cat/docs/EI%20proc%C3%A9s%20de%20Bolonya%20i%20el%20moviment%20estudiantil-m62T188.pdf>.
- Fundación BBVA (2005). Encuesta de la Fundación BBVA sobre los estudiantes universitarios españoles. Versió on line. Consultat el 12 de setembre de 2008 de

<http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=232>.

- Fyrenius, A., Wirell, S. i Silén, C. (2007). Student approaches to achieving understanding- approaches to learning revisited. *Studies in Higher Education*, 32 (2), 149-165.
- Gambetta, D. (1998). Concatenations of mechanisms. A Hedström, P. i R. Swedberg, R. (eds) *Social Mechanisms*. (Pp: 102-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gambetta, D. (ed.) (2000) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Department of Sociology: University of Oxford.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Oxford: Oxford centre for staff development.
- Giné, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.
- González Cabanach, R., Valle A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. i Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11, (2), 313-323.
- González Ferreras, J. i Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in europe. Una resposta de les universitats al repcte del Propcés de Bolonya. Versió on line. Consultat el 2 d'agost del 2007 de <http://www.gencat.net/agenqua/doc/tuning/pdf>.
- Gow, L. i Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of educational Psychology*, 63, 20-33.
- Hadji, Ch., Bargel, T. i Masjuan, J.M. (Coord.) (2005). *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Grenoble: PUG.
- Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into "approaches to learning" research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29 (1), 89-104.
- Hannan, A. i Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Narcea.
- Harris, J.R. (2002). *El mito de la educación*. Madrid: De Bolsillo.
- Harris, S. (2005). Professionals, partnerships and learning in changing times. *International Studies in Sociology of Education*, 15 (1), 71-86.

- Hativa, N.Y. i Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learnins styles. *Research in Higher Education*, 21, (2), 209-236.
- Hedström, P. (1998). *Social mechanisms: an analytical approach to social theory*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Heikkilä, A. i Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99-117.
- Hernández Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 8.
- Hernández Pina, F., Hervás, R.M., Maquilón, J.J., García, M.P i Martínez, P. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.
- Herzberg, F. (1969) *Work and the Nature of Man*. Cleveland and New York: World Publishing Company.
- Hu, S. i Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43 (5), 555-575.
- Jansen, E.P.W.A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higer education. *Higher Education*, 47, 411-435.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D. (1999) Integrating Part-time Study with Family, Work and Social Obligations. *Studies in Higher Education* 24 (1), 109-124.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40 (1), 99-121.
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjustung to study in Higher education. *Studies in Higher Education*, 26 (2), 205-221.
- Kember, D. i Gow, L. (1989a). A model of student approaches to learning ecomprassing ways to influence and change approaches. *Instructional Science*, 18 (4), 263-288.

- Kember, D. i Gow, L. (1989b). Cultural Specificity of approaches to study. *British Journal of educational Psychology*, 60, 356-363.
- Kember, D. i Gow, L. (1994) Orientations to teaching and their effects on the quality of
- Kember, D. i Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469-490.
- Kember, D., Sandra, N., Tse, H. i Wong, E.T.T. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-358.
- Kuh, D.G. (1995). The other curriculum, out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66, (2) 123-154.
- Kuh, D.G. i Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990's. *The Review of Higher Education*, 24 (3), 309-332.
- Kuh, DG. i Love, PG. (2000). A cultural perspective on student departure. A J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 196–212). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Laín, B. (2008, 28 desembre). Què demanen els i les estudiants. *Diari el teu periòdic*, p. 2.
- Lea, S.J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond educational bulimia? *Studies in Higher Education*, 28 (3), 321-334.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. i Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285-298.
- Lizón, M.A. (2007). *La otra sociología*. Madrid: Montesinos.
- Lizzio, A., Wilson, K. i Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory to practice. *Studies in Higher Education*, 27, (1) 27-52.
- Lonka, K., Olkinuora, E. i Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education, *Educational Psychology Review*, 4, 301–324.
- López, P. i Lozares, C. (2000). *Anàlisi multivariable de dades estadístiques*. Materials 93. UAB: Bellaterra.
- Lowyck, J. et al. (2004). Instructional conceptions: analysis from an instructional design perspective. *International Journal of Educational Research*, 41, 429-444.

- Lundberg, A.C. (2003). The influence of time limitation, faculty, and peer relationships on adult student learning: a causal model. *The Journal of Higher Education*, 74 (6), 665-688.
- Mäkinen, J. i Olkinuora, E. (1999) *University students' study orientations: theoretical expectations and empirical findings*. European Conference of educational research. Lathi, Finland 22-25 setembre.
- Marín, M.A. (2002). La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 303-337.
- Marshall, D i Case, J. (2005). Approaches to learning research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31 (2), 259-269.
- Marshall, D., Summers, M. i Woolnough, B. (1999). Students' conceptions of learning in an engineering context. *Higher Education*, 38, 291-309.
- Martínez García, J. S. (2004). Tipos de elección racional. *Revista internacional de sociología*, 37, 139-173.
- Martínez, M.I. i Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de educación*, 330, 361-371.
- Martínez, R. (2004). Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Marton, F. i Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. i Säljö, R. (1976b). Learning process and strategies II: On qualitative differences in learning, outcome as a function of learner's conception of the task. *British Journal of educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F. i Säljö, R. (1997). Approaches to learning, a F.Marton, D.Hounsell i Entwistle, N. (Eds), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Masjuan, J.M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar*, 33, 59-76.
- Masjuan, J.M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características en los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers* 77, 97-133.
- Masjuan, J.M. (2008). Biología i cultura. Fonaments de la sociologia. No publicat.

- Masjuan, J.M. i Troiano, H. (2008). University students success: a pisco/sociological approach. *Higher education*. Pendent de publicació.
- Masjuan, J.M., Troiano, H. i Elias, M. (2007). *El professorat davant els canvis*. Informe versió on line. www.uab.es/gret.
- Masjuan, J.M., Troiano, H. i Elias, M. (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. *Educar*, 40, 49-67.
- Masjuan, J.M., Troiano, H. i Elias, M. El proceso de incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior: La experiencia de una universidad catalana. *Trayectorias* (pendent de publicació).
- Masjuan, J.M., Troiano, H. i Molins, C. (2003). *Informe regional: els estudiants universitaris davant el estudis i el seu futur professional*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- McCune, V. i Houndsell, D. (2005). The development of students' ways of thinking and practising in three final-year biology courses. *Higher Education*, 49, 255-289.
- McInnis, C. (2002). Signs of disengagement?. A Enders, J. i Fulton, O. (eds.) *Higher Education in a Globalising World* (pp. 175-189). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McLean, M. (2001). Can we relate conception of learning to student academic achievement?. *Teaching in Higher Education*, 6 (3), 399-413.
- Merton, R.K. (1964). *Teoría y estructura social*. México: FCE.
- Meyer, J.H.F. i Shanahan, M.P. (2003). Dissonant forms of 'memorising' and 'repetition'. *Studies in Higher Education*, 28, 5-20.
- Ministerio de Educación Ciencia y Deportes. (2003). *La integración del sistema universitario español en el EEES*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006) *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC.
- Moledo Froján, F.J. (2004). Del proceso de Bolonia o sobre la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Anales de mecánica y electricidad*, 81 (3), 47-52.
- Monereo, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. et al. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moore, R. i Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a recontextualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (4), 445-461.

- Mora, J.G. (2005). Bolonia y la salsa boloñesa. Consultat 5 de desembre de 2007 des de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/22114>
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Murray, K. i Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher education*, 33 (3), 331-349.
- Nijhuis, J., Segers, M., Gijssels, W. (2007). The interplay of perceptions of the learning environment, personality and learning strategies: a study amongst International Business Studies students. *Studies in Higher education*, 32 (1), 59 – 77.
- Noguera, J.A. (2003). ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. *Papers*, 69, 101-132.
- Norton, L. i Richardson, J.T.E. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.
- Norton, L.S., Tilley, A.J., Newstead, S.E. i Franklyn-stokes, A. (2001). The pressures of assesment in undergraduate courses and their effect on student behaviors. *Assessment and evaluation in higher education*, 26,(3), 269-284.
- Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of educational research*, 50 (4), 545-595.
- Pascarella, E.T. i Terenzini, P.T. (1991). *How Collage affects students*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Pascarella, E.T. i Terenzini, P.T. (2005). *How collage affects students. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pike, GR., Kuh, D. i Gonyea, R.M. (2003). The relationship between institutional mission and students' involvement and educational otucomes. *Research in Higher Education*, 44 (2), 241- 261.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pozo, J.I. i Monereo, C. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Prescott, A. i Simpson, E. (2004). Effective student motivation commences with resolving “dissatisfiers”. *Journal of further and higher education*, 28 (3), 247-259.

- Prosser, M. i Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Philadelphia: Open University Press.
- Prosser, M. Trigwell, K. i Taylor, P. (1994). A Phenomenographic study of academics conceptions of science learning and teaching. *Learning and instruction*, 4, 217-231.
- Prosser, M., Ramsden, P. Trigwell, K. i Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28 (1), 37-48.
- Quintela, G. (2007). *Trayectoria academcia y origen social. Una aproximación sociológica a las decisiones educativas de los estudiantes universitarios*. Memòria d'investigació per la obtenció del Diploma en Estudis Avançats dins el programa de Doctorat del Departament de Sociologia de la UAB.
- Raaheim, K. i Wanwoski, J. (1991). *Helping students to learn*. Bristol: Open University Press.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire (CEQ). *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Ramsden, P. i Entwistle, N. (1981). Effects of Academic Departments on Students Approaches to Studying. *British Journal of Educational psychology*, 51, 368-383.
- Rando, R. (2003). Una revisió del rol del professor en la universitat de Sevilla. *Bordón*, 55 (4). 569-581.
- Rauret, G. (2004). El sistema d'acreditació d'AQU Catalunya en el marc del projecte pilot. A AQU. *Adaptació de les titulacions en l'EEES. Universitat de Lleida 11 i 12 de novembre del 2004*. (pp. 41-52). Barcelona: AQU.
- Reichert, S. i Tauch, C. (EUA, European University Association) (2005). *Tendències IV: Les universitats europees implementen Bolonya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Requena, F. (1998). Genero, redes de amistad y rendimiento academico. *Papers*, 56, 233-242.
- Richardson, J.T. (2004). Methodological issues in Questionnaire-based research on student learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 347-358.

- Richardson, T.E. (2007). Motives, attitudes and approaches to studying in distance education. *Higher Education*, 54, 385-416.
- Richardson, T.E. i Edmunds, R. (2007). A cognitive-developmental model of university learning. SOMUL Working Paper. Versió on line. Consultat el 20 febrer de 2008 de <http://www.open.ac.uk/cheri/pages/CHERI-Projects-SOMUL.shtml>
- Riggert, S.C. et al. (2006). Student employment and Higher Education: Empiricism and contradiction. *Review of Educational Research*, 76 (1), 63-92.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. i Darder, P. (1991). *El treball cooperatiu: L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- Sala, G., Planas, J., Masjuan, J.M. i Enciso, P. (2007). El fenomen de la transició laboral". A: Serra Ramoneda, A. (ed.). *Educació Superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. (pp: 5-7). Barcelona: AQU.
- Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de educación*, 330, 361-371.
- Salder-Smith, E. i Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology* 68, 81-93.
- Säljö, R. (1979). Learning in learner's perspective: I. Some common-sense conceptions. *Reports from the Institute of Education*, 76. University of Göteborg.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games Real Actors Play. Actor/Centered Institutionalism in Policy Research*. Oxford (EEUU): Westview Press.
- Scheja, M. (2006). Delayed Understanding and Staying in Phase: students' Perceptions of thir study situation. *Higher Education*, 52 (3), 421 - 445.
- Schmeck, R.R. (ed). (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Smith, C i Bath, D. (2006). The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education* 51, 259-286.

- Strassberg, B.A. (2006). *The Cultures of Learning in the Context of Globalization*. Consultat el 20 de setembre de 2008 des de http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/1/3/9/5/7/pages139579/p139579-1.php. student learning, *Journal of higher education*, 65 (1) 58-74.
- Sullivan, A. (2001). Students as a rational decision makers: The question of beliefs and desires. Versió on line. Consultat el 3 de febrer de 2008 des de <http://www.sociology.ox.ac.uk/swps/2001-02.html>.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 6, 599-632.
- Tinto, V. (1998). Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *Review of Higher Education*, 21 (2), 167-78.
- Tinto, V. (2000). Learning better together: the impact of learning communities on student success in higher education. *Journal of Institutional research*, 9 (1), 48-53.
- Tomusk, V. (2004). Three Bolognas and a Pizza Pie: Notes on institutionalization of the *European higher education system*, *International Studies in Sociology of Education*, 14 (1), 75-95.
- Trigwell, K i Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education*, 51, 243-258.
- Trigwell, K. i Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M. i Waterhouse, F. (1999). Relations between teacher's approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37 (1), 57-70.
- Troiano, E. (2001). Estrategias para el cambio de las prácticas docentes de la universidad. *Educar*, 27, 131-149.
- Troiano, H. (2000). La reforma universitària: gestió del pas d'un entorn institucional a un entorn parcialment tècnic". *Educar*, 28, 163-178.
- Troiano, H. (2005). Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción. *Papers*, 76, 167-197.
- Troiano, H. i Elias, M. (2006). Faculty staff facing new university profiles. Dins 19th Annual Conference CHER, Kassel.

- Troiano, H., Elias, M. i Amengual, A. (2006). Las misiones de la universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 595-614.
- Troiano, H., Masjuan, J.M. i Elias, M. (2007). Two decades of curricular reforms in the Spanish university. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 211-230.
- Troiano, H., Masjuan, J.M. i Elias, M. (2008). *La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso*. *Revista de Educación* (pendent de publicació)
- Trowler, P. (2005). A sociology of Teaching, Learning and Enhancement: improving practices in higher education. *Papers*, 76, 13-32.
- Tynjälä, P. (1997). Developing educations students' conceptions of the learning process in diferent learning enviroments. *Learning and instruction* 7 (3), 277-292.
- Unesco. (1998a). *Educació superior en el segle XXI*. París. Unesco.
- Unesco. (1998b). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* de la Conferència Mundial d'Educació Superior. Versió on-line. Consultat el 15 de gener de 2006 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Unitat d'Assessorament Psicopedagògic. (2007). *Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES: una aproximació a la perspectiva dels estudiants*. Barcelona: UAP.
- Valle, A. et al. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146.
- Valle, A. et al. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 2, 393-412.
- Valle, A. et al. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Valle, A. et al. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aparendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 105-126.
- Valle, J.M. (2005). El Proceso de Bolonia, ¿Punto de partida o línea de llegada?. *Quaderns Digitals* 14.

- Van den Berg, M.N. i Hofman, W.H.A. (2005). Student success in university education: A multimeasurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50, 413-446.
- Van Rossum, E. J. i Schenk, M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of education psychology*, 54, 73-88.
- Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D. i Lodewijks, H.G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.
- Vermunt, J. i Minnaert, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: when to revise theory. *Studies in Higher Education*, 28 (1), 49-61.
- Vermunt, J. i Vermetten, Y. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16, 359-384.
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt, J.D. i van Rijswijk, F.A.W.M. (1988). Analysis and development of students' skills in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Vicerektorat d'Afers Acadèmics (2002), *La UAB i la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior, Eixos, perspectives i propostes d'actuació*. Document UAB versió on line, consultat el 6 de juliol de 2008 des de <http://www.uab.cat/servlet/Satellite/Espai-Europeu-d-EducacioSuperior/Documents-UAB-096479870226.html>
- Vicerektorat d'Afers Acadèmics (2002). *La UAB i la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior, Eixos, perspectives i propostes d'actuació* del Vicerektorat d'Afers Acadèmics. Bellaterra: UAB.
- Villar Hoz, E. (2006). *La construcción del capital social en las universidades*. Girona: Documenta Universitaria.
- Villar Hoz, E. i Font, S. (2007). *Guia del pla d'acció tutorial dels estudis de desenvolupament humà a la societat de la informació i psicologia*. Girona: Documenta Universitaria.
- Volet, S.E. i Mansfield, C. (2006). Group work at university: significance of personal goals in the regulation strategies of students with positive and negative appraisals. *Higher Education Research and Development*, 25 (4), 341-356.

- Volkwein, J.F, King, M.C. i Terenzini, P.T. (1986). Student-Faculty relationships and intellectual growth among transfer students. *The Journal of Higher Education*, 7 (4), 413-430.
- Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, 33, 195-212.
- Weidman, J.C. (1989). The World of Higher Education: A Socialization-Theoretical Perspective. A K. Hurrelmann i U. Engel (Eds.), *The Social World of Adolescents: International Perspectives*. (pp. 87-105) Berlin-New York: de Gruyter.
- Weidman, J.C., Twale, D.J. i Stein, E.L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education. A Perilous Passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report, V. 28 (3). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Wilkinson, I. A. G., Hattie, J. A., Parr, J. M., Townsend, M. A. R., Thrupp, M., Lauder, H., i Robinson, T. (1999). *Influence of peer effects on learning outcomes: A review of the literature*, Final report to the Ministry of Education, Auckland, New Zealand: University of Auckland Uniservices.
- Wilkinson, I.A.G. (2002). Guest editorial: Introduction: peer influences on learning: where are they?. *International Journal of Educational Research*, 37, 395-401.
- Wilkinson, I.A.G., Hattie, J.A., Parr, J.M. i Townsend, M.A.R. (2000). *Influences of peer effects on learning outcomes: A review of the literature: Report to the Ministry of Education*. Auckland: UniServices Ltd,
- Zeegers, P. (2002). A revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ). *Higher Education Research and Development*, 21, 1, 73-92.

Documents oficials

- Ley de Reforma Universitaria, Ley orgánica 11/1983 de 25 de Agosto (BOE 209, 1/9/83).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE 89, 13/4/2007).
- Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre (BOE 307, 24/12/2001).
- Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'universitats de Catalunya. (DOGC núm. 3826, 20/02/2003).
- Comunicats de Bolonya: Sorbona 1998, Bolonya 1999, Lisboa 2000, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007. <http://www.gencat.net/agenqua/c4006.htm>

Real Decret 774/2002,
Real Decret 1044/2003,
Real Decret 1504/2003,
Real Decret 1742/2003 i
Real Decret 49/2004.
Real Decret 338/2005,
Real Decret Llei 9/2005

Pàgines web consultades

www.universia.es

www.uab.es/gret

<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/> consultat el 18/11/08.

<http://especialbolonya.files.wordpress.com/2008/04/universitat-girona-bolonya.pdf>

<http://especialbolonya.wordpress.com>

<http://tancadaalacentral.blogspot.com>

www.elliott.cat

<http://joangiloliveras.blogspot.com/>

www.enriccanela

<http://apsuab.blogspot.com/>, precarietatuab.net, asslletres.blogspot.com/

<http://people.umass.edu/aizen/>

www.ed.ac.uk/et/

L'APRENENTATGE DELS ESTUDIANTS
UNIVERSITARIS EN EL MARC DEL PROCÉS
DE BOLONYA

ANNEXOS

TESI DOCTORAL
MARINA ELIAS ANDREU

DIRECTOR
JOSEP MARIA MASJUAN

DESEMBRE 2008
DEPARTAMENT DE SOCIOLOGIA
FACULTAT DE CIÈNCIES POLÍTiques I SOCIOLOGIA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

ÍNDEX

ANNEX 1. Qüestionari als estudiants-----	4
ANNEX 2. Tancament preguntes obertes del qüestionari-----	8
ANNEX 3. Guió d'entrevista al coordinador de titulació-----	13
ANNEX 4. Guió d'entrevista als estudiants-----	15
ANNEX 5. Construcció de variables-----	18
5.1. Factorial de la pregunta 20-----	18
5.2. Construcció de la tipologia motivacions-----	20
5.3. Anàlisi de classificació a partir dels factorials de motivacions a l'estudi---	21
5.4. Factorial de la pregunta 21-----	26
5.5. Factorial de les preguntes 14 i 15-----	28
5.6. Factorial de les pregunta 27-----	30
ANNEX 6. Quadre resum d'estudiants entrevistats-----	34
ANNEX 7. Transcripció d'entrevistes-----	35
7.1. Entrevistes als coordinadors-----	36
7.2. Entrevistes als estudiants-----	63

ANNEX 1: QÜESTIONARI ALS ESTUDIANTS

Accés als estudis superiors		1										
1. A quina titulació estàs matriculat/da?	_____											
2. Any d'inici de la titulació actual	<table style="display: inline-table; border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> </table>											
3. Quin curs estàs cursant actualment? <small>Si estàs matriculat de crèdits de més d'un curs, considera el curs que tinguis més crèdits matriculats.</small>	<input type="checkbox"/> 1er <input type="checkbox"/> 2on <input type="checkbox"/> 3er <input type="checkbox"/> 4rt											
4. Quin lloc ocupava en les teves preferències la titulació que curses, prescindint de la universitat on la volies cursar?	<table style="display: inline-table; border: 1px solid black; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> </table> 1 ^a 2 ^a 3 ^a 4 ^a 5 ^a 6 ^a 7 ^a 8 ^a opció											
5. Consideres que la teva preparació prèvia a l'entrar a la carrera era ...	<table style="display: inline-table; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">molt insuficient</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">insuficient</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">suficient</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">per sobre del nivell</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		molt insuficient	insuficient	suficient	per sobre del nivell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
molt insuficient	insuficient	suficient	per sobre del nivell									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
6. Quines notes predominen en el teu expedient acadèmic?	<table style="display: inline-table; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">suspès</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">aprovat</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">notable</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">excel·lent</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		suspès	aprovat	notable	excel·lent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
suspès	aprovat	notable	excel·lent									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
7. Quantes vegades no t'has presentat a l'examen de les assignatures matriculades?	_____ vegades											

Si us plau, respon totes les preguntes del qüestionari pensant en el curs actual

Organització del temps																																																	
8. Quantes hores per <u>setmana</u> dediques de <u>mitjana</u> a ... Treball a l'aula (dirigit per professorat) <ol style="list-style-type: none"> 1. Classes de teoria 2. Seminaris amb presentacions i debats 3. Realització d'exercicis de problemes o de pràctiques a classe 4. Realització de pràctiques en laboratoris, aules d'informàtica, treball de camp 5. Tutories en grups reduïts dirigides pel professorat Treball fora de l'aula (autònom) <ol style="list-style-type: none"> 6. Realització de pràctiques o estudi de temes en grup sense professorat 7. Realització de pràctiques o estudi a nivell individual sense professorat Altres <ol style="list-style-type: none"> 8. Trajecte domicili-universitat 9. Treball remunerat en una empresa, en una institució o per compte propi. 10. Altres _____ 	hores per setmana <table style="border: none;"> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td colspan="4"> </td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td colspan="4"> </td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> <tr><td>aprox.</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td><td>hores</td></tr> </table>	aprox.			hores	aprox.			hores	aprox.			hores	aprox.			hores	aprox.			hores					aprox.			hores	aprox.			hores					aprox.			hores	aprox.			hores	aprox.			hores
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
aprox.			hores																																														
9. Creus que dediques prou hores a la setmana a l'estudi en relació a les exigències de la carrera?	<table style="border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">massa poc</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">poc</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">suficient</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">molt</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">massa</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	massa poc	poc	suficient	molt	massa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																						
massa poc	poc	suficient	molt	massa																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
10. Com valoreu la teva dedicació a l'estudi en relació a altres aspectes de la vida?	<table style="border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">massa poc</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">poc</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">suficient</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">molt</td> <td style="text-align: center; padding: 0 10px;">massa</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	massa poc	poc	suficient	molt	massa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																						
massa poc	poc	suficient	molt	massa																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
11. Quina és la teva assistència a les classes de la carrera durant el curs? a) Aprox. a un 25% de les classes b) Aprox. a un 50% de les classes c) Aprox. a un 75% de les classes d) Sempre o gairebé sempre Per què? _____	<table style="border: none;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">a</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">b</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">c</td> <td style="text-align: center; padding: 0 5px;">d</td> </tr> <tr> <td>Teòriques o Seminaris</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> <tr> <td>Pràctiques o Problemes</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"> </td> </tr> </table>		a	b	c	d	Teòriques o Seminaris					Pràctiques o Problemes																																					
	a	b	c	d																																													
Teòriques o Seminaris																																																	
Pràctiques o Problemes																																																	

<p>12. Quina és la teva situació durant aquest curs pel què fa a la compaginació dels estudis amb el treball remunerat?</p> <p>a) Estudiant a temps complet b) Estudiant, i fas petites feines complementàries (cangurs, classes etc.) c) Estudiant, i amb una ocupació setmanal de 15h aprox. d) Ocupat en una feina de més de 15h setmanals aprox., i també estudies.</p>	<p style="text-align: center;">(una resposta)</p> <p style="text-align: center;">a b c d</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </p>	2																																																																																																																															
<p>13. De les següents mesures, quines creus que t'ajudarien a millorar la teva situació com estudiant</p> <ol style="list-style-type: none"> Realitzar algunes assignatures semipresencials Concentrar els estudis al matí o a la tarda Reducció de classes expositives compensades per activitats en horaris més flexibles Augment i millora de l'ús de la xarxa (Campus Virtual, e-mails...) entre professorat i estudiants Matèries rotatives per cursos al matí i a la tarda Una franja horària lliure al matí i a la tarda per activitats de grup, tutories individuals etc. Assignatures intensives en períodes no laborals (caps de setmana, vacances) Una via més lenta dels estudis organitzada per la universitat Orientació per part d'un tutor fix durant tota la carrera Establir reunions periòdiques entre un delegat de cada classe i el coordinador de la titulació Assessor d'últims cursos a estudiants de primers cursos Altres _____ 	<p style="text-align: center;">Marca les tres que consideris més importants</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 5%; text-align: right;">1</td><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;"></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">4</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">5</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">6</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">7</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">8</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">9</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">10</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">11</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">12</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	1						2						3						4						5						6						7						8						9						10						11						12																																																													
1																																																																																																																																	
2																																																																																																																																	
3																																																																																																																																	
4																																																																																																																																	
5																																																																																																																																	
6																																																																																																																																	
7																																																																																																																																	
8																																																																																																																																	
9																																																																																																																																	
10																																																																																																																																	
11																																																																																																																																	
12																																																																																																																																	
Docència i avaluació																																																																																																																																	
<p>14. Procediments que el professorat desenvolupa a l'aula</p> <ol style="list-style-type: none"> Classes magistrals Resolució de problemes o anàlisi de textos Presentacions dels estudiants amb comentaris i debats Anàlisi de casos o problemes lligats a l'aplicació de la teoria a la vida professional Utilització de vídeos comentats Utilització de Power Point o similar 	<p style="text-align: center;">Utilització</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;">Gens</td><td style="width: 5%;">1</td><td style="width: 5%;">2</td><td style="width: 5%;">3</td><td style="width: 5%;">4</td><td style="width: 5%;">Molt</td></tr> <tr><td style="text-align: right;">1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">4</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">5</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">6</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		Gens	1	2	3	4	Molt	1							2							3							4							5							6							<p style="text-align: center;">Utilitat per l'aprenentatge</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;">Gens</td><td style="width: 5%;">1</td><td style="width: 5%;">2</td><td style="width: 5%;">3</td><td style="width: 5%;">4</td><td style="width: 5%;">Molt</td></tr> <tr><td style="text-align: right;">1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">4</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">5</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">6</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		Gens	1	2	3	4	Molt	1							2							3							4							5							6																																			
	Gens	1	2	3	4	Molt																																																																																																																											
1																																																																																																																																	
2																																																																																																																																	
3																																																																																																																																	
4																																																																																																																																	
5																																																																																																																																	
6																																																																																																																																	
	Gens	1	2	3	4	Molt																																																																																																																											
1																																																																																																																																	
2																																																																																																																																	
3																																																																																																																																	
4																																																																																																																																	
5																																																																																																																																	
6																																																																																																																																	
<p>15. Procediments d'avaluació que el professorat desenvolupa</p> <ol style="list-style-type: none"> Examen tipus test Preguntes Desenvolupament de temes Proves orals / presentació oral de treballs Resolució de problemes o anàlisi de casos Treballs o projectes realitzats fora de classe Portafoli Altres _____ 	<p style="text-align: center;">Utilització</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;">Gens</td><td style="width: 5%;">1</td><td style="width: 5%;">2</td><td style="width: 5%;">3</td><td style="width: 5%;">4</td><td style="width: 5%;">Molt</td></tr> <tr><td style="text-align: right;">1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">4</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">5</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">6</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">7</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">8</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		Gens	1	2	3	4	Molt	1							2							3							4							5							6							7							8							<p style="text-align: center;">Utilitat per l'aprenentatge</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;">Gens</td><td style="width: 5%;">1</td><td style="width: 5%;">2</td><td style="width: 5%;">3</td><td style="width: 5%;">4</td><td style="width: 5%;">Molt</td></tr> <tr><td style="text-align: right;">1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">4</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">5</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">6</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">7</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">8</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		Gens	1	2	3	4	Molt	1							2							3							4							5							6							7							8							
	Gens	1	2	3	4	Molt																																																																																																																											
1																																																																																																																																	
2																																																																																																																																	
3																																																																																																																																	
4																																																																																																																																	
5																																																																																																																																	
6																																																																																																																																	
7																																																																																																																																	
8																																																																																																																																	
	Gens	1	2	3	4	Molt																																																																																																																											
1																																																																																																																																	
2																																																																																																																																	
3																																																																																																																																	
4																																																																																																																																	
5																																																																																																																																	
6																																																																																																																																	
7																																																																																																																																	
8																																																																																																																																	
<p>16. Quantes avaluacions s'acostumen a fer en la majoria d'assignatures d'aquest curs</p>	<p> <input type="checkbox"/> Una prova única al final <input type="checkbox"/> Dues proves <input type="checkbox"/> Tres proves <input type="checkbox"/> Més de 3 proves </p>																																																																																																																																
<p>17. Quantes vegades durant aquest curs has anat a una tutoria individual amb el professor/a: _____ vegades</p>																																																																																																																																	
<p>18. Quantes vegades has utilitzat les tutories electròniques amb el professor/a: _____ vegades (inclou e-mail i Campus Virtual)</p>																																																																																																																																	
<p>19. Quina valoració fas del funcionament i utilitat de les tutories?</p> <ol style="list-style-type: none"> Funcionament Utilitat per l'aprenentatge 	<p style="text-align: center;">negatiu 1 2 3 4 positiu</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;"></td><td style="width: 5%;">1</td><td style="width: 5%;">2</td><td style="width: 5%;">3</td><td style="width: 5%;">4</td><td style="width: 5%;"></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>				1	2	3	4		1							2																																																																																																																
		1	2	3	4																																																																																																																												
1																																																																																																																																	
2																																																																																																																																	

20. Quina importància tenien cadascuna de les raons següents pel què fa a la tria dels teus estudis actuals?

1. Interès específic en la matèria
2. Són útils per aprofundir en un camp que t'agrada
3. Assegurar-te bons ingressos en una futura professió
4. T'agrada força estudiar i preparar-te pel dia de demà
5. Diversitat de possibles oportunitats professionals
6. Perspectives d'obtenir una bona feina
7. Una opció estretament relacionada amb una professió
8. Altres _____

	cap	1	2	3	4	5	molta
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							

21. Puntua el teu acord amb les següents afirmacions

1. Conèixer un tema a fons i saber-lo aplicar a la vida real em produeix satisfacció
2. Per aprovar la majoria d'assignatures utilitzo més la memorització que la comprensió
3. Utilitzo temps extra per buscar material interessant relacionat amb el que s'ha tractat a classe
4. Crec que el millor és acceptar les idees i conceptes dels professors sense qüestionar'm-ho gaire
5. No em sento satisfet fins que he pogut treure les meves pròpies conclusions
6. Acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap
7. El meu objectiu es aprovar les assignatures sense "matar-m'hi"
8. Només estudio seriosament el que em donen a classe

	gens d'acord	1	2	3	4	5	molta d'acord
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							

La incorporació al Procés de Bolonya

22. Quin nivell de coneixement tens del que comporta el procés de Bolonya?

Gens	1	2	3	4	Molt

23. Creus que la incorporació del Procés de Bolonya ha significat un canvi en la metodologia utilitzada?

Sí No

24. Si has contestat que sí, com valors aquest canvi de metodologia?

1. Un canvi molt negatiu
2. Un canvi negatiu
3. Un canvi positiu
4. Un canvi molt positiu

Per què? _____

1	
2	
3	
4	

25. Consideres que la implementació del procés de Bolonya s'està fent bé a la teva universitat?

gens	1	2	3	4	5	molta

Exposa els principals aspectes lligats als canvis

Positius _____

Negatius _____

26. Com valores els següents recursos de la universitat?

1. La qualitat del servei d'informàtica
2. La utilitat de les Guies de l'Estudiant
3. El Servei de Llengües de la UAB
4. L'adequació de les aules
5. La qualitat de les sales d'estudi
6. La qualitat dels laboratoris
7. L'adequació de les biblioteques a les necessitats actuals
8. El nombre d'alumnes per classe
9. La qualitat de les pràctiques en institucions externes

	molt dolent	1	2	3	4	molt bo
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

<p>27. A partir de la incorporació del Procés de Bolonya, de quina manera valeres...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La informació que has anat rebent pel què fa als canvis docents de Bolonya 2. La participació en les decisions sobre la implementació del pla pilot 3. La informació que es dona respecte els objectius i les avaluacions de les matèries 4. La qualitat amb què es fan les classes i els seminaris 5. La qualitat amb què es fan les pràctiques 6. Les metodologies didàctiques que permeten els estudiants participar més i ser més actius (seminaris, tutories en grup, aprenentatge basat en problemes, Wiki...) 7. La utilització que fa el professorat de les metodologies actives a l'aula 8. L'adaptació de l'alumnat a la metodologia activa 9. Les possibilitats de les metodologies per treballar els aspectes que t'interessen més de les assignatures 10. La formació en competències transversals (treballar en grup, parlar en públic...) 11. La coordinació entre el professorat en relació a les assignatures i treballs demanats 12. Les relacions entre estudiants i professors 13. L'ajuda, el tracte, les tutories i els consells que reps del professorat 14. La relació entre els aspectes teòrics i l'aplicació professional de les matèries 15. La relació que hi ha entre les hores de teoria i de pràctiques 16. L'horari de les assignatures tant teòriques com pràctiques 17. El volum de feina que et demanen durant el curs 18. El sistema més freqüent d'avaluació de les assignatures 19. L'ajust entre els objectius dels cursos i els mètodes d'avaluació 	<p>molt dolent 1 2 3 4 molt bo</p> <table border="1"> <tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>11</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>12</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>13</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>14</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>15</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>16</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>17</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>18</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>19</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	1					2					3					4					5					6					7					8					9					10					11					12					13					14					15					16					17					18					19					4
1																																																																																																	
2																																																																																																	
3																																																																																																	
4																																																																																																	
5																																																																																																	
6																																																																																																	
7																																																																																																	
8																																																																																																	
9																																																																																																	
10																																																																																																	
11																																																																																																	
12																																																																																																	
13																																																																																																	
14																																																																																																	
15																																																																																																	
16																																																																																																	
17																																																																																																	
18																																																																																																	
19																																																																																																	
<p>28. Indica en quina mesura els nous plantejaments lligats al Procés de Bolonya t'han ajudat a progressar en els aspectes següents</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coneixement i domini de les matèries del pla d'estudi 2. Metodologia, tècniques d'estudi i organització del treball 3. Professionalitat (habilitats d'aplicació pràctica dels coneixements) 4. Desenvolupament personal (autonomia, esperit crític...) 5. Desenvolupament de les següents competències transversals: <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Coneixement de l'anglès 5.2 Expressar les idees amb claredat per escrit 5.3. Expressar les idees amb claredat oralment 5.4 Treballar en grup de manera eficient 	<p>gens 1 2 3 4 molt</p> <table border="1"> <tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5.1</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5.2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5.3</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5.4</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	1					2					3					4					5.1					5.2					5.3					5.4																																																												
1																																																																																																	
2																																																																																																	
3																																																																																																	
4																																																																																																	
5.1																																																																																																	
5.2																																																																																																	
5.3																																																																																																	
5.4																																																																																																	
<p>29. Entre el primer any que vas començar els estudis amb el pla de Bolonya i el curs actual...</p> <p>Aspectes que han millorat _____</p> <p>_____</p> <p>Aspectes que no han millorat _____</p> <p>_____</p>																																																																																																	
<p>Sexe Home <input type="checkbox"/> Dona <input type="checkbox"/></p>	<p>Edat _____ anys</p>																																																																																																
<p>Observacions que vulguis afegir: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																																																																																																	

Moltes gràcies per la teva col·laboració

Grup de Recerca en Educació i Treball. Departament de Sociologia

ANNEX 2: TANCAMENT DE LES PREGUNTES OBERTES DEL QÜESTIONARI

Pregunta 8. Altres dedicacions a la setmana

- 1) Idiomes
- 2) Esport (i activitats artístiques, p.ex. dansa)
- 3) Voluntariat i participació social (esplai, cau, associacionisme...)
- 4) Treball remunerat
- 5) Treball domèstic
- 6) Altres Estudis (practicum, pràctiques, màsters, i d'altres)
- 7) Altres

Pregunta 11. Per què de l'assistència?

- 1) Responsabilitat. Deure. Obligació autoimposada.
- 2) Afavoreix l'aprenentatge i comprensió de l'assignatura. (avaluació continuada, m'agrada anar a classe...)
- 3) Assistència obligatòria. (o penalització de la no assistència)
- 4) No puc. Dificultat per l'assistència a classe (falta de temps, treball, família...).
- 5) No vull. Falta de motivació per assistir a classe: no és útil, no aprenc, no m'interessa, em quedo dormida...
- 6) Altres (fora Bolonya...)

Pregunta 13. Altres mesures que ajuden a millorar la situació com estudiant

- 1) Menys treball acadèmic. Menys classes, menys assignatures, menys treballs, menys pràctiques.
- 2) Reorganització dels horaris, assignatures i pràctiques. (franja horària, espais reservats, flexibilitat per als alumnes que treballen).
- 3) Canvis en el professorat. Millorar la coordinació entre professors. (menys "cientifisme").
- 4) Uniformitat del sistema d'avaluació. Evitar fer avaluació continua (treballs al llarg del curs) i també un examen al final del curs.
- 5) Suport econòmic a l'estudiant. Més beques i recolzament econòmic.
- 6) Altres (pràctiques a distància, Internet a casa, fora Bolonya)

Pregunta 24. Per què la valoració de la metodologia?

- 1) Incompatibilitat treball remunerat i estudis
- 2) Volum de treball i poc temps per a fer-lo. (L'excés de feina pot dificultar l'aprenentatge –i portar a un nivell acadèmic menor-; falta de temps per la vida personal i social).
- 3) Homologació (i reconeixement) de títols a nivell de la Unió Europea.
- 4) Sistema d'avaluació. D'una banda, com a positiu, el sistema d'avaluació, s'incorpora l'avaluació continua, que afavoreix l'aprenentatge i el seguiment de l'assignatura: no t'ho jugues tot a un examen, més oportunitats per aprovar. I, d'altra banda, com a negatiu, la convivència dels dos sistemes d'avaluació, el nou i l'antic: aplicació heterogènia, no es valora realment els treballs de curs, i no es té en compte el volum de treball.
- 5) Funcionament. Organització i funcionament del pla: mida dels grups, assignatures (més o menys pràctiques o teòriques, més o menys presencials), participació a classe, implementació del pla. Informació. Relació professorat-estudiantat.
- 6) Privatització i elitització econòmica
- 7) Altres. perjudica l'alumnat... Inclou aspectes positius i alhora negatius. No puc comparar amb la metodologia anterior.
- 8) Aprenentatge. Millora l'aprenentatge.

Pregunta 25. Exposa els principals aspectes lligats als canvis

Positius

- 1) Avaluació continua: el sistema d'avaluació, s'incorpora l'avaluació continua, que afavoreix l'aprenentatge i el seguiment de l'assignatura: no t'ho jugues tot a un examen, més oportunitats per aprovar. Alliberació de matèria amb els parcials, més fàcil aprovar.
- 2) Enfocament més pràctic. Menys classes magistrals. Més seminaris i més pràctiques. I espais dirigits i franja horària. Més dinamisme a les classes.
- 3) Homologació (i reconeixement) de títols a nivell de la Unió Europea. I millora de les expectatives laborals.
- 4) Major participació de l'alumnat en el funcionament del pla. I millor relació professor-estudiant (tutories personalitzades, campus virtual), i millor

coordinació entre professorat. Dinamització de la docència. Més implicació del professorat.

- 5) Millora de l'aprenentatge. Es dona més valoració a la reflexió o la persona és més autònoma.
- 6) Treball en grup.
- 7) Recursos materials (aules d'informàtica...).
- 8) Cap (o molt pocs).
- 9) Altres: No puc comparar amb la metodologia anterior. S'aplica parcialment bé. Classes pel matí i per la tarda.

Negatius

- 1) Incompatibilitat treball remunerat i estudis
- 2) Volum de treball i poc temps per a fer-lo. (L'excés de feina pot dificultar l'aprenentatge; falta de temps per la vida personal i social. Petits treballs, exercicis i pràctiques que no són útils, i que no permeten aprofundir en la matèria. Classes presencials obligatòries. Treballs autònoms i en grups excessivament grans. Sensació de no aprendre).
- 3) Sistema d'avaluació. La convivència dels dos sistemes d'avaluació, el nou i l'antic: aplicació heterogènia, no es valora realment els treballs de curs, i no es té en compte el volum de treball. Tot i la gran quantitat de treballs igualment el que compta és la nota final. L'avaluació continuada pot comportar una reducció de la llibertat individual. Com que es passen el dia fent treballs tenen sensació d'aprofundir poc en les matèries.
- 4) Coordinació horària i franja. Eliminació de la setmana blanca. Horari de matí i tarda. Exàmens i classes en el mateix període.
- 5) Privatització i elitisme econòmic. Mercantilisme i preus dels crèdits i de la universitat. Et fan pagar per treball que fas a casa. Falta de beques.
- 6) El pla no s'aplica correctament: la idea està bé, però la pràctica no. Els professors no l'apliquen bé (o no estan preparats o no tenen interès); no hi ha recursos; les aules estan massificades. Asimetria en l'aplicació del pla. No adequació de la càrrega de les assignatures al número de crèdits. Cada professor fa el que li dona la gana. No hi ha prou professorat, hi ha poca coordinació entre assignatures.
- 7) Falta d'informació. Incertesa d'un curs a l'altre.

- 8) Marginació de la teoria. Es retallen massa els continguts, la pràctica no pot substituir la teoria. No es pot pensar la universitat com la UOC, l'Autònoma és una universitat presencial. El professorat treballa menys.
- 9) Altres: supressió de convocatòries

Pregunta 29. Aspectes que han millorat des del primer any

- 1) Avaluació contínua. Afavoreix l'aprenentatge i el seguiment de l'assignatura: no t'ho jugues tot a un examen, més oportunitats per aprovar i per tant, més bones notes.
- 2) Enfocament més pràctic. Menys classes magistrals. Més seminaris i més pràctiques. I espais dirigits i franja horària
- 3) L'aplicació del pla ha millorat amb el pas del temps: millor organització, augmenten les assignatures que apliquen el pla correctament, els professors es van adaptant al pla.
- 4) Relació professor-estudiant i més també participació estudiantil. Comunicació a través del Campus Virtual i les tutories personalitzades.
- 5) Millora en l'aprenentatge: competència en comunicació (ha millorat les competències orals/escrites), la qualitat de l'ensenyança. La creació de espais de aprenentatge dirigit; és més fàcil portar al dia les assignatures; es fomenta l'esperit crític. Es madura, confio més en mi mateix. Millor ritme de treball i més assistència a classe.
- 6) Recursos materials (i docents). Quantitat i qualitat dels recursos informàtics. Classes amb menys alumnes.
- 7) Cap. Tot igual o molts pocs canvis.
- 8) Sempre he estat al pla i, per tant, no puc opinar ni observar canvis.
- 9) Altres. (evolució personal positiva dels propis alumnes)
- 10) Millores didàctiques: Augment dels treballs en grup, estructuració de la teoria, anàlisi i resolució de problemes. Han tret matèria. Introducció de les franges i els espais d'autoaprenentatge dirigit.

Pregunta 29. Aspectes que no han millorat des del primer any

- 1) Incompatibilitat treball remunerat i estudis
- 2) Volum de treball i poc temps per a fer-lo. (L'excés de feina pot dificultar l'aprenentatge; falta de temps per la vida personal i social. Petits treballs,

exercicis i pràctiques que no són útils, i que no permeten aprofundir en la matèria. Classes presencials obligatòries. Treballs autònoms excessius. Sensació de no aprendre.

- 3) Sistema d'avaluació. La convivència dels dos sistemes d'avaluació, el nou i l'antic: aplicació heterogènia, no es valora realment els treballs de curs, i no es té en compte el volum de treball. Els treballs en grup, sobretot nombrosos dificulten la feina.
- 4) Coordinació horària i franja. Eliminació de la setmana blanca. Solapament horari.
- 5) El pla no s'aplica correctament: la idea està bé, però la pràctica bé. Els professors no l'apliquen bé (o no estan preparats o no tenen interès; mala coordinació i desorganització entre professors); no hi ha recursos. Les aules estan massificades. Asimetria en l'aplicació del pla. No adequació de la càrrega de les assignatures al número de crèdits.
- 6) Falta d'informació.
- 7) Tots.
- 8) Altres: visió de la carrera i plans d'estudis.
- 9) Reducció de l'aprenentatge, pèrdua de l'autonomia. Nivell baix de la qualitat de l'ensenyament. Deficiències metodològiques. Excés de classes magistrals. Abús del *power point*.

ANNEX 3. GUIÓ D'ENTREVISTA AL COORDINADOR DE TITULACIÓ

Implementació del Procés de Bolonya

- 1- En quin nivell esteu pel que fa a la implementació del procés de Bolonya?
- 2- Quan s'inicià, quans cursos hi havia implicats, com es començà?
- 3- Quin tipus d'accions s'han fet amb el professorat? (informació, formació, coordinació...) i amb els estudiants?
- 4- Quina creus que es la opinió general per part del professorat sobre el Procés de Bolonya? I dels estudiants?
- 5- Ha aparegut algun tipus de problema per part del professorat o dels estudiants en relació a la implementació del Procés? (dificultats de comprensió, d'aplicació de les noves metodologies...)
- 6- Què creus que seria millorable?
- 7- Teniu algun tipus de constrenyiment estructural que us hagi comportat problemes? (falta d'aules, de material, de professorat, de temps per implementar les innovacions).
- 8- S'han dut a terme canvis docents a les assignatures? Quins?
- 9- Si és que sí. Creus que al professorat en general ha tingut dificultats per canviar la seva manera d'ensenyar?
- 10- Creus que els estudiants en general han tingut dificultats per canviar la seva manera d'aprendre?
- 11- Quin tipus de canvis han fet els estudiants per adaptar-se a la metodologia? (assistència a classe, treballs en grup, deixar de treballar...).
- 12- Quines motivacions creus que tenen els estudiants per triar aquesta carrera?
- 13- Quin tipus d'estratègies d'aprenentatge creus que usen els estudiants per treure's la carrera, creus que acostumen més a memoritzar o a comprendre el material.
- 15- Creus que la introducció dels ECTS ha provocat que els estudiants memoritzin menys i aprenguin d'una altra manera?
- 16- Creus que ha ajudat més a uns tipus d'estudiants que uns altres?

Arrelament

- 17- Abans de la introducció del procés els estudiants quin tipus de relació hi havia entre professors i estudiants? (per exemple, si els estudiants tenien una pregunta recorrien a l'ajuda del professorat).
- 18- Creus que això ha canviat a partir de la introducció del procés?

14- En general, quina creus que és la relació entre estudiants? (més aviat competitivitat, o col·laboració entre tots ells alhora de deixar-se apunts, estudiar, resoldre problemes...).

19- Creus que això ha canviat a partir de la introducció del procés?

20- Creus que els estudiants de la titulació consideren que formen part d'un col·lectiu, hi ha petits grups o més aviat cadascú va a la seva?

21- Es realitza algun tipus d'acció perquè els estudiants es sentin acollits a la titulació (assessorament, orientació, suport...). O algun tipus d'acció per tal que els estudiants tinguin més contactes amb els professorat o entre ells?

Treballs en grup

21- A partir dels canvis docents, s'ha produït un augment dels treballs en grup per part dels estudiants?

22- Quina creus que es la opinió generalitzada sobre els treballs en grup en aquesta titulació? Tant per part del professorat com per part dels estudiants.

23- Tens coneixement si professors acostumen a triar els grups o deixen que els estudiants siguin lliures per triar els components.

Preguntes específiques de la titulació (en aquest cas he pensat sobre tot en Informàtica però analitzaré les dades específiques de cada titulació per fer preguntes).

24- A partir dels nostres resultats veiem que en aquesta titulació hi ha una gran quantitat d'estudiants que combinen estudis i feina, això ha comportat més dificultats o queixes per part d'aquest tipus d'estudiants? Creus que la seva situació ha empitjorat a partir dels ECTS? S'ha introduït alguna mesura per pal·liar-ho?

25- També molts estudiants es queixen de l'excés de feina, com ho veus? Creus que hi ha suficient coordinació entre professorat.

26- L'opinió generalitzada dels estudiants es que aquests són uns estudis difícils, comparteixes la idea? Creus que això repercuteix en la seva manera d'estudiar?

ANNEX 4. GUIÓ D'ENTREVISTA ALS ESTUDIANTS

Versió recerca (seguint el model)

Preguntes generals sobre la variable dependent

1. Com definiries “aprenentatge”? Què entens per “aprenentatge”?
2. Què fas per aprendre?
3. Com saps que has après alguna cosa?
4. Explicar-li quins resultats ha tret a l'enquesta en la pregunta d'aproximacions i demanar-li que hi reflexioni.
5. Consideres que durant la teva permanència a la facultat ha canviat la teva manera d'aprendre?

Preguntes en relació a la variable dependent amb les notes: cua del model

6. Creus que les notes que treus es corresponen al que has après i el volum de feina que has dut a terme?

Preguntes sobre la motivació inicial

7. Explicar-li quins resultats ha tret a l'enquesta en la pregunta de motivacions i demanar-li que hi reflexioni.
8. Aquestes motivacions creus que influeixen en com estudies?
9. Consideres que durant la teva permanència a la facultat han canviat les teves motivacions per estudiar?

Preguntes sobre el PPC

10. Posem el cas que t'enfrontes a un nou curs / assignatura. Quins elements influeixen en com aprens? Ex: el professor, la matèria, l'avaluació. (és a dir, hi ha un tipus de classe o professor que creus que t'ajuda més a aprendre que un altre?)
11. Varia el que fas per aprendre (tècniques d'estudi) segons l'assignatura? Creus que l'aprenentatge en cada una d'elles es diferent?
12. Creus que les innovacions a partir del procés de Bolonya estan ajudant al teu aprenentatge?
13. Tens marcades unes expectatives respecte a les notes que vols treure en les assignatures? Creus que influeix en com i què vols aprendre?

14. Tens marcades unes expectatives respecte al teu futur professional? Creus que influeixen en com i què vols aprendre?
15. Als estudis previs a la universitat (secundària, FP) havies tingut alguna experiència semblant a aquest nou tipus d'ensenyament (ECTS)? El fet d'haver-ho tingut, o no, ha influït en com aprens?
16. Estàs treballant actualment? Et comporta problemes per poder realitzar tota la feina que se't demana?
17. Consideres que a la facultat hi ha bon ambient? Tant entre companys (més aviat col·laboració o competitivitat) com amb els professors.
18. Quan tens un dubte a qui recorres?
19. Vas freqüentment a les tutories?
20. T'és fàcil accedir al professorat? T'ajuden?
21. Tens contacte amb el professorat fora de les classes o les tutories, o tractes altres temes no estrictament acadèmics amb el professorat?
22. Quan s'acaben les classes et quedes a la universitat fent altres activitats o marxes? (treball en grup, bar, SAF...).
23. Pertanys a alguna associació de la UAB?
24. Has fet un grup estable de companys a la universitat? Treballeu conjuntament per fer treballs en grup o estudiar conjuntament?
25. Consideres aquest grup com els teus amics?
26. Quedes amb els companys de treball fora de la universitat?

Preguntes sobre el grup de treball (tema específic dins el PPC)

27. La docència i l'avaluació de les assignatures incentiven el treball en grup?
28. Qui acostuma a decidir els grups de treball, els professors o els estudiants?
29. Sempre mantens el mateix grup de treball?
30. Com has construït el teu grup de treball? Has fet esforços per construir un grup eficient de treball?
31. El treball en grup es realment un treball en equip, cooperatiu? (eficient).
32. Com funciona, quines dinàmiques te el teu grup de treball?
33. Creus que us aporta beneficis. Penses que aprens més treballant en grup?

Preguntes en relació a la norma subjectiva

34. Quin nivell d'assistència tens a classe? Per què?
35. Has pensat alguna vegada que la universitat es finançada públicament? I això fa que tinguis una responsabilitat envers els estudis?
36. Has pensat alguna vegada en deixar la carrera / alguna assignatura? Que t'ha fet repensar la idea? (amics, professors, pares...).
37. Quin discurs senties / sents a casa teva respecte als estudis? Tant per part dels teus pares com de germans. (poden ser avis o cosins, si es el cas)
38. Han influït en tu aquests discursos? És important per a tu el que diuen els teus pares o germans?
39. Tens una colla d'amics? Dins o fora de la universitat? (si diu només dins indagar si en tenia a fora i si el contacte s'ha perdut a causa dels estudis).
40. Quin discurs senties / sents per part dels teus amics respecte als estudis?
41. Han influït les opinions del teus amics alhora de estudiar o deixar d'estudiar?
42. Alguna vegada has estudiat més o t'has dedicat més a un treball perquè els teus companys de la universitat t'han ajudat?
43. Alguna vegada has deixat de fer coses de la universitat perquè la pressió dels teus amics? siguin dins o fora de la universitat (Ex: no estudiar, fer campanes, voler treballar per tenir el seu nivell econòmic...).

ANNEX 5. CONSTRUCCIÓ DE VARIABLES

5.1. Factorial de la pregunta 20 Quina importància tenien cadascuna de les raons següents pel que fa a la tria dels teus estudis actuals?

Correlaciones

		Interès específic en la matèria	Són útils per aprofundir en un camp que t'agrada	Assegurar-te bons ingressos en una futura professió	Diversitat de possibles oportunitats professionals	Perspectives d'obtenir una bona feina	Una opció estretament relacionada amb una professió
Interès específic en la matèria	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,567**	-,004	,030	,006	,111**
	N	893	891	,902	,369	,853	,001
Són útils per aprofundir en un camp que t'agrada	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,567**	1	,097**	,124**	,098**	,188**
	N	891	891	,004	,000	,003	,000
Assegurar-te bons ingressos en una futura professió	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,004	,097**	1	,492**	,667**	,346**
	N	,902	,004	,000	,000	,000	,000
		889	888	889	885	887	841
Diversitat de possibles oportunitats professionals	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,030	,124**	,492**	1	,627**	,269**
	N	,369	,000	,000	,000	,000	,000
		887	886	885	888	885	837
Perspectives d'obtenir una bona feina	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,006	,098**	,667**	,627**	1	,414**
	N	,853	,003	,000	,000	,000	,000
		889	889	887	885	889	839
Una opció estretament relacionada amb una professió	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,111**	,188**	,346**	,269**	,414**	1
	N	,001	,000	,000	,000	,000	,000
		841	840	841	837	839	841

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Interès específic en la matèria	1,000	,795
Són útils per aprofundir en un camp que t'agrada	1,000	,787
Assegurar-te bons ingressos en una futura professió	1,000	,692
Diversitat de possibles oportunitats professionals	1,000	,615
Perspectives d'obtenir una bona feina	1,000	,801
Una opció estretament relacionada amb una professió	1,000	,385

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

KMO y prueba de Bartlett

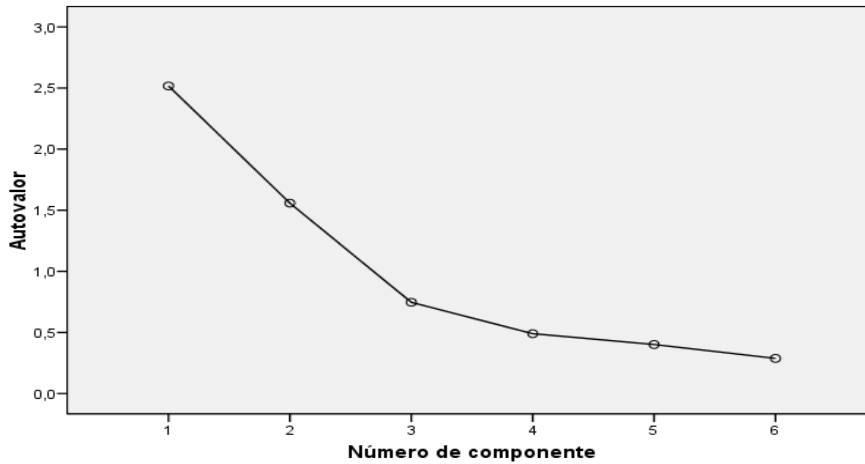
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,684
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1496,176
	gl	15
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,517	41,951	41,951	2,517	41,951	41,951	2,460	40,995	40,995
2	1,558	25,969	67,920	1,558	25,969	67,920	1,616	26,925	67,920
3	,747	12,444	80,364						
4	,490	8,162	88,526						
5	,401	6,685	95,210						
6	,287	4,790	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes ^a

	Componente	
	1	2
Interès específic en la matèria	,205	,868
Són útils per aprofundir en un camp que t'agrada	,336	,821
Assegurar-te bons ingressos en una futura professió	,802	-,221
Diversitat de possibles oportunitats professionals	,766	-,167
Perspectives d'obtenir una bona feina	,867	-,221
Una opció estretament relacionada amb una professió	,616	,071

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente	
	1	2
Interès específic en la matèria	-,014	,892
Són útils per aprofundir en un camp que t'agrada	,125	,878
Assegurar-te bons ingressos en una futura professió	,832	-,018
Diversitat de possibles oportunitats professionals	,784	,025
Perspectives d'obtenir una bona feina	,895	-,002
Una opció estretament relacionada amb una professió	,580	,220

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

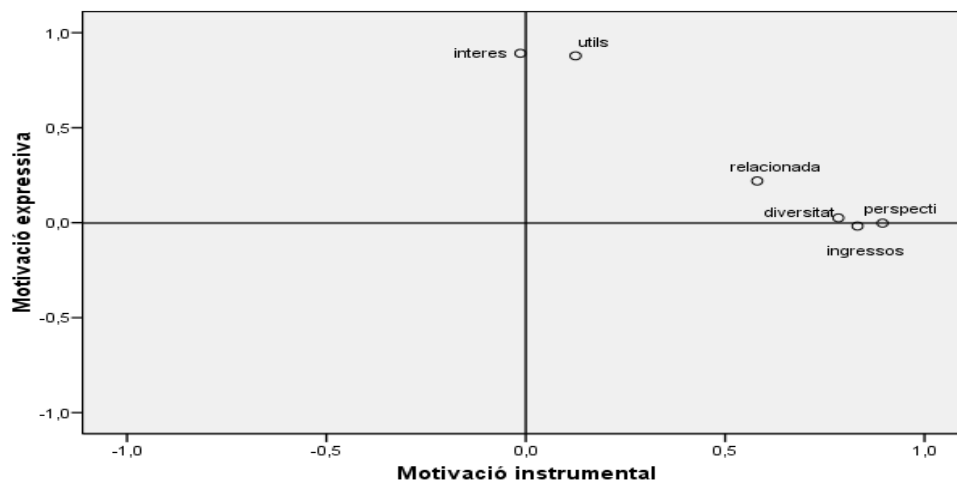
Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	,970	,245
2	-,245	,970

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Gráfico de componentes en espacio rotado



5.2. Construcció de la tipologia motivacions

Construïda a partir del factorial partint de la tipologia, amb la mitjana dels factors, els que estan per sobre i els que estan per sota.

Tabla de contingencia Recode extrinsec -4-0 i 0-4 * Recode intrinsec -4-0 i 0-4

			Recode intrinsec -4-0 i 0-4		Total
			Baix	Alt	
Recode extrinsec -4-0 i 0-4	Baix	Recuento	185	205	390
		% de Recode extrinsec -4-0 i 0-4	47,4%	52,6%	100,0%
		% de Recode intrinsec -4-0 i 0-4	46,1%	47,2%	46,7%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	Alt	Recuento	216	229	445
		% de Recode extrinsec -4-0 i 0-4	48,5%	51,5%	100,0%
		% de Recode intrinsec -4-0 i 0-4	53,9%	52,8%	53,3%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
Total		Recuento	401	434	835
		% de Recode extrinsec -4-0 i 0-4	48,0%	52,0%	100,0%
		% de Recode intrinsec -4-0 i 0-4	100,0%	100,0%	100,0%

5.3. Anàlisi de classificació a partir dels factorials de motivacions a l'estudi

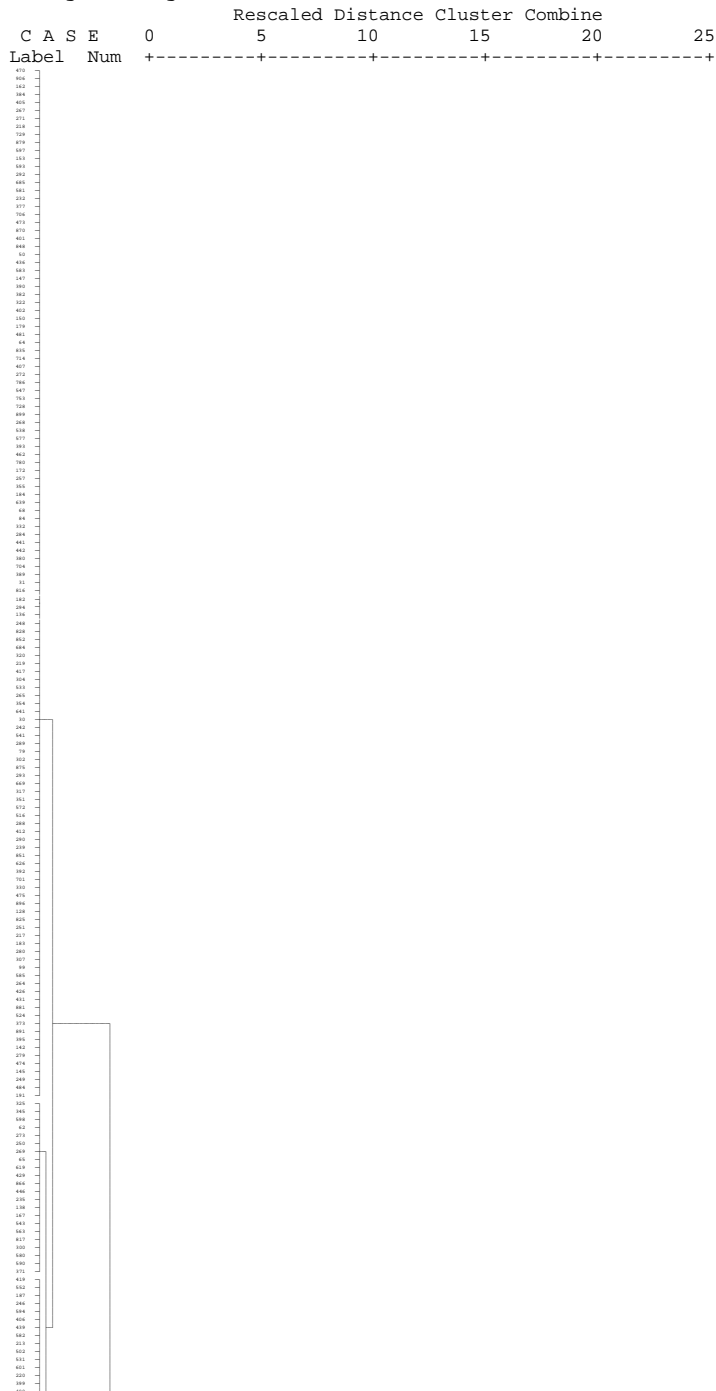
Resumen del procesamiento de los casos(a,b)

Casos					
Vàlids		Perduts		Total	
N	Percentatge	N	Percentatge	N	Percentatge
835	92,1	72	7,9	907	100,0

- a distancia euclídea al quadrat usada
- b Vinculació de Ward

* * * * * H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S * * * * *

Dendrogram using Ward Method



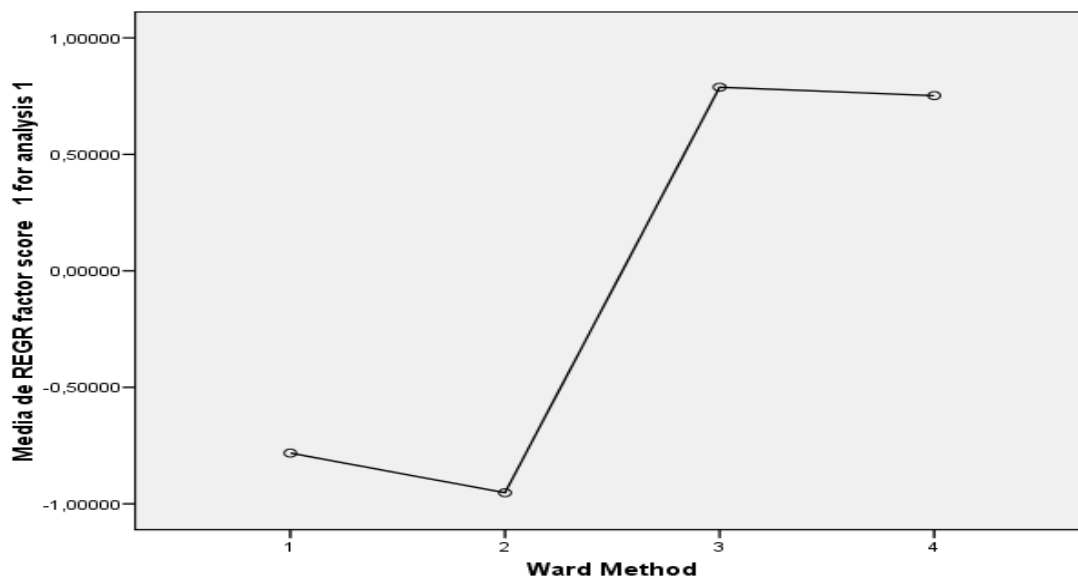
864
862
861
859
858
857
856
855
854
853
852
851
850
849
848
847
846
845
844
843
842
841
840
839
838
837
836
835
834
833
832
831
830
829
828
827
826
825
824
823
822
821
820
819
818
817
816
815
814
813
812
811
810
809
808
807
806
805
804
803
802
801
800
799
798
797
796
795
794
793
792
791
790
789
788
787
786
785
784
783
782
781
780
779
778
777
776
775
774
773
772
771
770
769
768
767
766
765
764
763
762
761
760
759
758
757
756
755
754
753
752
751
750
749
748
747
746
745
744
743
742
741
740
739
738
737
736
735
734
733
732
731
730
729
728
727
726
725
724
723
722
721
720
719
718
717
716
715
714
713
712
711
710
709
708
707
706
705
704
703
702
701
700
699
698
697
696
695
694
693
692
691
690
689
688
687
686
685
684
683
682
681
680
679
678
677
676
675
674
673
672
671
670
669
668
667
666
665
664
663
662
661
660
659
658
657
656
655
654
653
652
651
650
649
648
647
646
645
644
643
642
641
640
639
638
637
636
635
634
633
632
631
630
629
628
627
626
625
624
623
622
621
620
619
618
617
616
615
614
613
612
611
610
609
608
607
606
605
604
603
602
601
600
599
598
597
596
595
594
593
592
591
590
589
588
587
586
585
584
583
582
581
580
579
578
577
576
575
574
573
572
571
570
569
568
567
566
565
564
563
562
561
560
559
558
557
556
555
554
553
552
551
550
549
548
547
546
545
544
543
542
541
540
539
538
537
536
535
534
533
532
531
530
529
528
527
526
525
524
523
522
521
520
519
518
517
516
515
514
513
512
511
510
509
508
507
506
505
504
503
502
501
500
499
498
497
496
495
494
493
492
491
490
489
488
487
486
485
484
483
482
481
480
479
478
477
476
475
474
473
472
471
470
469
468
467
466
465
464
463
462
461
460
459
458
457
456
455
454
453
452
451
450
449
448
447
446
445
444
443
442
441
440
439
438
437
436
435
434
433
432
431
430
429
428
427
426
425
424
423
422
421
420
419
418
417
416
415
414
413
412
411
410
409
408
407
406
405
404
403
402
401
400
399
398
397
396
395
394
393
392
391
390
389
388
387
386
385
384
383
382
381
380
379
378
377
376
375
374
373
372
371
370
369
368
367
366
365
364
363
362
361
360
359
358
357
356
355
354
353
352
351
350
349
348
347
346
345
344
343
342
341
340
339
338
337
336
335
334
333
332
331
330
329
328
327
326
325
324
323
322
321
320
319
318
317
316
315
314
313
312
311
310
309
308
307
306
305
304
303
302
301
300
299
298
297
296
295
294
293
292
291
290
289
288
287
286
285
284
283
282
281
280
279
278
277
276
275
274
273
272
271
270
269
268
267
266
265
264
263
262
261
260
259
258
257
256
255
254
253
252
251
250
249
248
247
246
245
244
243
242
241
240
239
238
237
236
235
234
233
232
231
230
229
228
227
226
225
224
223
222
221
220
219
218
217
216
215
214
213
212
211
210
209
208
207
206
205
204
203
202
201
200
199
198
197
196
195
194
193
192
191
190
189
188
187
186
185
184
183
182
181
180
179
178
177
176
175
174
173
172
171
170
169
168
167
166
165
164
163
162
161
160
159
158
157
156
155
154
153
152
151
150
149
148
147
146
145
144
143
142
141
140
139
138
137
136
135
134
133
132
131
130
129
128
127
126
125
124
123
122
121
120
119
118
117
116
115
114
113
112
111
110
109
108
107
106
105
104
103
102
101
100
99
98
97
96
95
94
93
92
91
90
89
88
87
86
85
84
83
82
81
80
79
78
77
76
75
74
73
72
71
70
69
68
67
66
65
64
63
62
61
60
59
58
57
56
55
54
53
52
51
50
49
48
47
46
45
44
43
42
41
40
39
38
37
36
35
34
33
32
31
30
29
28
27
26
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

844
825
867
776
488
748
262
440
702
224
860
480
712
89
862
639
380
708
322
333
130
276
645
327
152
639
884
290
360
301
874
479
865
414
414
432
432
434
417
762
708
766
181
370
434
212
438
883
627
184
394
721
241
766
389
254
811
143
818
862
743
862
413
843
843
862
888
289
888
263
847
83
887
12
863
407
277
460
776
95
868
285
289
818
276
284
36
185
440
482
842
843
843
843
843
281
338
383
875
813
842
280
862
214
114
882
862
714
877
84
876
313
114
289
862
785
842
488
784
274
810
839
862
880
19
83
411
865
619
184
80
863
389
810
862
113
85
860
863
485
715
867
715
86
864
865
792
84
843
702
13
862
863
233
200
41
84
20
88
208
43
37
410
80
782
16
87
115
81
86
842
862
476
862
329
397
883
708
800
1
81
861
811
814
781
61
14
86
89
314
17
41
863
86
205
86
74
882
189
882
861
862
86
886
886
796
207
307
384
810
847
119
779
886
863
304
801
112
414
786
301
301
88
384
422
81

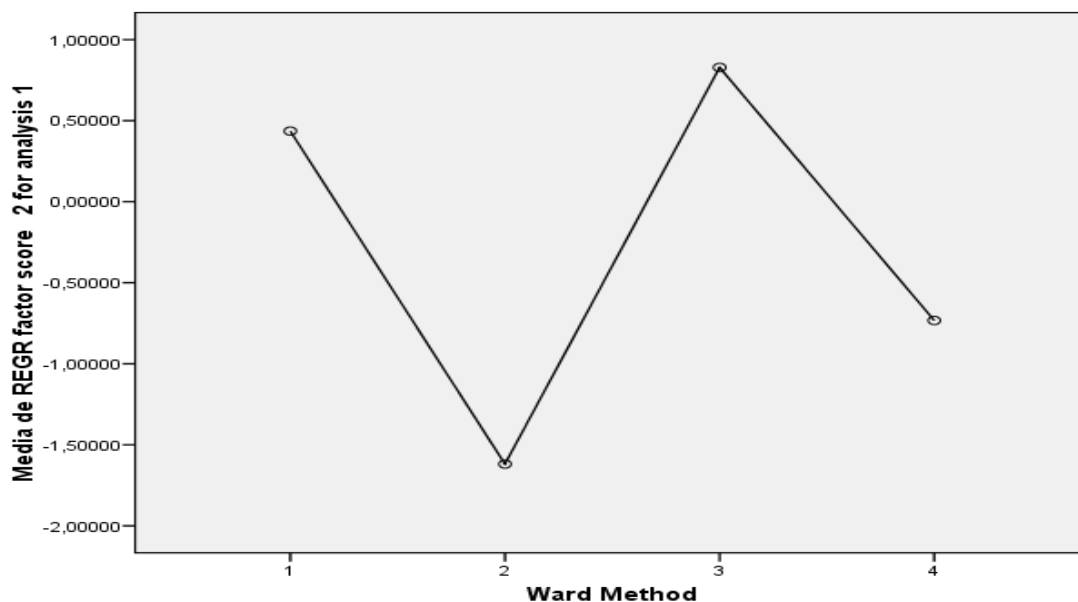
ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1	Inter-grupos	530,154	3	176,718	483,313	,000
	Intra-grupos	303,846	831	,366		
	Total	834,000	834			
REGR factor score 2 for analysis 1	Inter-grupos	565,623	3	188,541	583,798	,000
	Intra-grupos	268,377	831	,323		
	Total	834,000	834			

Anova amb la motivació instrumental



Anova amb la motivació expressiva



5.4. Factorial de la pregunta 21 Puntua el teu acord amb les següents afirmacions

Correlaciones

		Per aprovar la majoria d'assignatures utilitzo més la memorització	Crec que el millor és acceptar les idees i conceptes dels professors	No em sento satisfet fins que he pogut treure les meves pròpies conclusions	Acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap	El meu objectiu es aprovar les assignatures sense "matar-m'hi"	Només estudio seriosament el que em donen a classe	Utilitzo temps extra per buscar material interessant relacionat
Per aprovar la majoria d'assignatures utilitzo més la memorització	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,000 894	,347** ,000 889	-,198** ,000 890	-,037 ,265 888	,104** ,002 891	,217** ,000 889	,025 ,452 892
Crec que el millor és acceptar les idees i conceptes dels professors	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,347** ,000 889	1 ,000 892	-,230** ,000 890	-,058 ,087 888	,239** ,000 891	,288** ,000 888	-,013 ,706 891
No em sento satisfet fins que he pogut treure les meves pròpies conclusions	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,198** ,000 890	-,230** ,000 890	1 ,000 893	,332** ,000 890	-,131** ,000 892	-,125** ,000 890	,222** ,000 892
Acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,037 ,265 888	-,058 ,087 888	,332** ,000 890	1 ,000 891	-,156** ,000 890	-,182** ,000 887	,315** ,000 890
El meu objectiu es aprovar les assignatures sense "matar-m'hi"	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,104** ,002 891	,239** ,000 891	-,131** ,000 892	-,156** ,000 890	1 ,000 894	,349** ,000 890	-,171** ,000 893
Només estudio seriosament el que em donen a classe	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,217** ,000 889	,288** ,000 888	-,125** ,000 890	-,182** ,000 887	,349** ,000 890	1 ,000 892	-,282** ,000 890
Utilitzo temps extra per buscar material interessant relacionat	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,025 ,452 892	-,013 ,706 891	,222** ,000 892	,315** ,000 890	-,171** ,000 893	-,282** ,000 890	1 894

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Per aprovar la majoria d'assignatures utilitzo més la memorització	1,000	,609
Crec que el millor és acceptar les idees i conceptes dels professors	1,000	,656
No em sento satisfet fins que he pogut treure les meves pròpies conclusions	1,000	,578
Acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap	1,000	,752
El meu objectiu es aprovar les assignatures sense "matar-m'hi"	1,000	,267

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

KMO y prueba de Bartlett

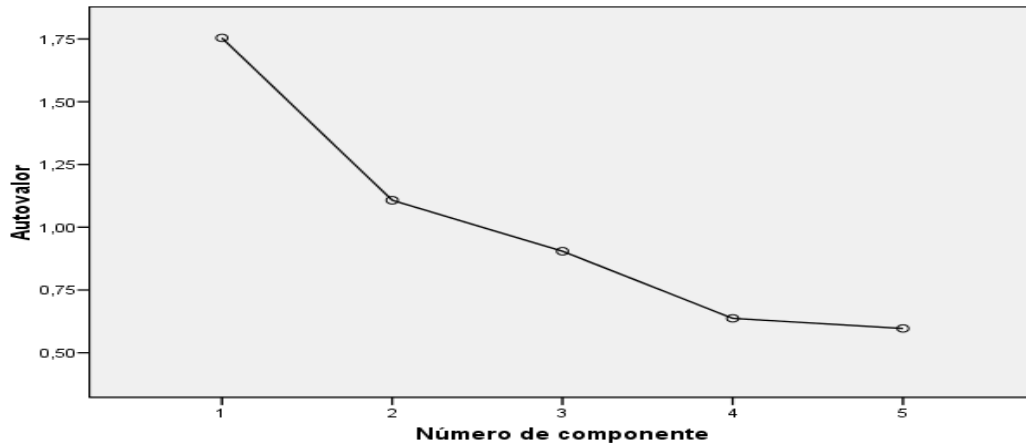
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,594
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	354,895
	gl	10
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,754	35,086	35,086	1,754	35,086	35,086	1,471	29,427	29,427
2	1,108	22,150	57,237	1,108	22,150	57,237	1,390	27,810	57,237
3	,904	18,089	75,325						
4	,637	12,739	88,065						
5	,597	11,935	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
Per aprovar la majoria d'assignatures utilitzo més la memorització	,780	,005
Crec que el millor és acceptar les idees i conceptes dels professors	,800	-,123
No em sento satisfet fins que he pogut treure les meves pròpies conclusions	-,257	,716
Acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap	,105	,861
El meu objectiu es aprovar les assignatures sense "matar-m'hi"	,381	-,349

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

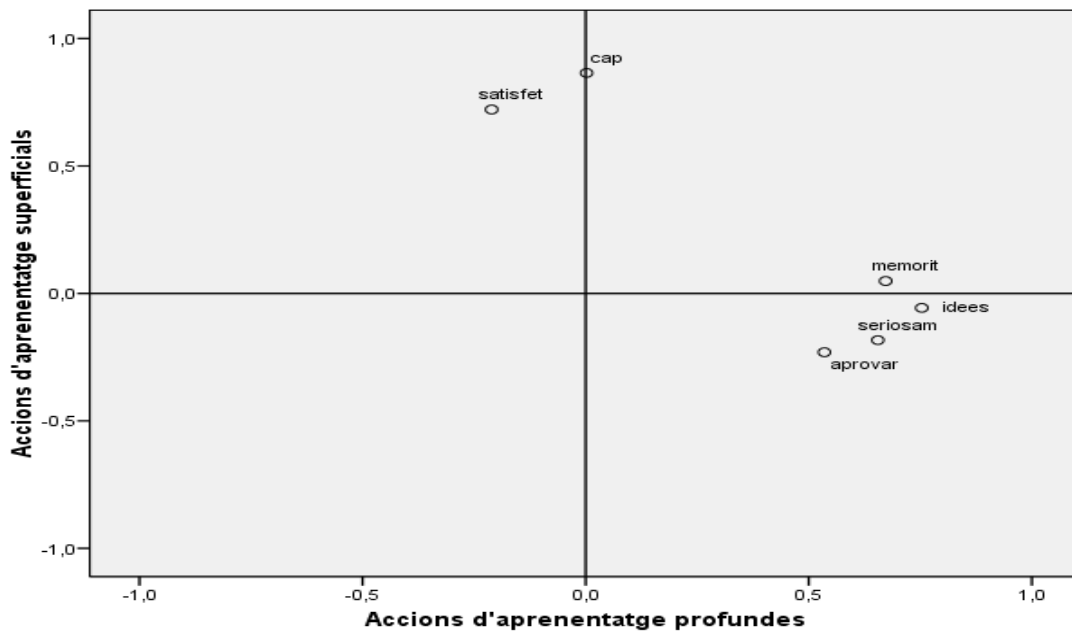
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	,750	-,661
2	,661	,750

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.



5.5. Factorial de les preguntes 14 i 15. Procediments docents i d'avaluació

Correlaciones

	Utilització: classe magistral	Utilització: resolució de problemes	Utilització: presentacions	Utilització: anàlisi de casos	Utilització: vídeos	Utilització: power point	Utilització: kamet	Utilització: teleguerra	Utilització: desenvolupament	Utilització: problemes orals	Utilització: treballs	Utilització: projectes	Utilització: portafoli
Utilització: classe magistral	1	,013	,004	-,036	-,022	,186*	,193*	,016	-,100*	-,070*	,017	,011	-,066
Sig. (bilateral)		,707	,900	,296	,511	,000	,000	,640	,003	,039	,611	,740	,070
N	884	877	875	867	879	876	876	878	873	874	869	870	760
Utilització: resolució de problemes		1	,026	,213*	-,013	-,082*	-,033	,063	-,030	,049	,313*	,052	-,047
Sig. (bilateral)			,445	,000	,693	,015	,329	,061	,374	,145	,000	,128	,193
N		882	874	868	880	878	875	875	870	872	868	869	756
Utilització: presentacions			1	,239*	,288*	,193*	,056	,053	,174*	,392*	-,006	,233*	,231*
Sig. (bilateral)				,000	,000	,000	,095	,117	,000	,000	,853	,000	,000
N			880	865	877	874	873	874	869	871	866	866	755
Utilització: anàlisi de casos				1	,284*	,192*	,248*	-,115*	-,021	,166*	,260*	,159*	,047
Sig. (bilateral)					,000	,000	,000	,001	,536	,000	,000	,000	,199
N				875	872	870	869	868	864	865	862	861	750
Utilització: vídeos					1	,183*	,127*	,025	,070*	,232*	-,085*	,097*	,056
Sig. (bilateral)						,000	,000	,463	,037	,000	,012	,004	,123
N					888	885	881	881	876	878	873	874	764
Utilització: power point						1	,400*	-,089*	-,126*	,154*	,114*	,095*	,161*
Sig. (bilateral)							,000	,008	,000	,000	,001	,005	,000
N						885	879	878	873	876	872	872	762
Utilització: examen							1	-,326*	-,341*	,081*	,158*	-,004	-,094*
Sig. (bilateral)								,000	,000	,015	,000	,914	,009
N							891	886	882	886	878	877	769
Utilització: preguntes								1	,362*	,049	-,088*	,050	,100*
Sig. (bilateral)									,000	,149	,009	,142	,005
N								892	884	886	878	878	769
Utilització: desenvolupament									1	,106*	-,101*	,115*	,156*
Sig. (bilateral)										,002	,003	,001	,000
N									886	881	875	875	767
Utilització: proves										1	,094*	,236*	,184*
Sig. (bilateral)											,005	,000	,000
N										889	877	877	768
Utilització: resolució de problemes, anàlisi											1	,108*	,045
Sig. (bilateral)												,001	,213
N											883	874	764
Utilització: treballs												1	,145*
Sig. (bilateral)													,000
N												883	764
Utilització: portafoli													1
N													771

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,636
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	539,835
	gl	55
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Utilitat aprenentatge: classe magistral	1,000	,761
Utilitat aprenentatge: presentacions	1,000	,658
Utilitat aprenentatge: anàlisi de casos	1,000	,564
Utilitat aprenentatge: power point	1,000	,432
Utilització: power point	1,000	,421
Utilització: preguntes	1,000	,542
Utilització: desenvolupament temes	1,000	,616
Utilització: proves orals	1,000	,428
Utilització: resolució problemes, anàlisi casos	1,000	,427
Utilització: treballs, projectes	1,000	,355
Utilització: portafoli	1,000	,562

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,965	17,864	17,864	1,965	17,864	17,864	1,630	14,817	14,817
2	1,540	14,000	31,864	1,540	14,000	31,864	1,528	13,889	28,706
3	1,256	11,422	43,286	1,256	11,422	43,286	1,514	13,763	42,469
4	1,005	9,133	52,419	1,005	9,133	52,419	1,094	9,950	52,419
5	,924	8,402	60,821						
6	,857	7,794	68,615						
7	,797	7,245	75,859						
8	,741	6,740	82,599						
9	,709	6,449	89,048						
10	,610	5,549	94,597						
11	,594	5,403	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente			
	1	2	3	4
Utilitat aprenentatge: classe magistral	,089	-,044	,064	,864
Utilitat aprenentatge: presentacions	-,023	,786	,187	-,066
Utilitat aprenentatge: anàlisi de casos	,138	,735	-,055	-,041
Utilitat aprenentatge: power point	,307	,442	-,267	,267
Utilització: power point	,501	,204	-,351	,068
Utilització: preguntes	,071	,033	,732	,024
Utilització: desenvolupament temes	,129	,041	,773	-,022
Utilització: proves orals	,578	,211	,206	,082
Utilització: resolució problemes, anàlisi casos	,494	-,281	-,215	,241
Utilització: treballs, projectes	,563	,069	,180	,004
Utilització: portafoli	,582	,000	,153	-,447

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4
1	,728	,631	,269	,005
2	,267	,070	-,893	,356
3	,557	-,742	,226	,296
4	-,297	,217	,281	,886

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

5.6. Factorial de la pregunta 27. A partir de la incorporació del procés de Bolonya de quina manera valoren

Matriz de correlaciones

	La informació que he anat rebent pel canvis docents de Bolonya	La participació en decisions sobre la implementació del pilot	La informació que dóna respecte els objectius i les avaluacions de les matèries	La qualitat amb què fan les classes i els seminaris	La qualitat amb què fan les pràctiques	Les metodologies didàctiques que permeten els estudiant participar	La utilització que fa el professorat de les metodologies a l'aula	L'adaptació de l'alumnat a la metodologia activa	Les possibilitats de treballar els aspectes en públic...	La formació en competències transversals (treballar en grup, parlar en públic...)	La coordinació entre el professorat i les assignatures i demanats	La relació que hi ha entre les hores de teoria i les pràctiques	L'horari de les assignatures tant teòriques com pràctiques	El volum de feina que demanen durant el curs	El sistema més freqüent d'avaluació de les assignatures	L'ajust entre els objectius dels cursos i els mètodes d'avaluació	Les relacions entre professors i estudiants	L'ajuda, el tractament i els consells dels professors	La relació entre els aspectes teòrics i l'aplicació professional de les matèries
Correlació	1,000	,424	,347	,180	,208	,195	,200	,140	,164	,104	,189	,181	,167	,122	,192	,225	,122	,163	
La participació en decisions sobre la implementació del pilot	,424	1,000	,330	,259	,207	,189	,205	,200	,268	,121	,304	,257	,155	,287	,252	,239	,150	,204	
La informació que dóna respecte els objectius i les avaluacions de les matèries	,347	,330	1,000	,398	,305	,273	,293	,219	,274	,195	,263	,277	,206	,224	,315	,330	,250	,265	
La qualitat amb què fan les classes i els seminaris	,180	,259	,398	1,000	,573	,394	,395	,339	,319	,239	,340	,367	,214	,235	,381	,392	,287	,292	
La qualitat amb què fan les pràctiques	,208	,207	,305	,573	1,000	,394	,343	,342	,279	,233	,267	,312	,166	,183	,333	,355	,237	,245	
Les metodologies didàctiques que permeten els estudiant participar	,195	,189	,273	,394	,394	1,000	,495	,423	,409	,401	,245	,188	,147	,169	,324	,354	,240	,300	
La utilització que fa el professorat de les metodologies a l'aula	,200	,205	,293	,395	,343	,495	1,000	,466	,369	,266	,275	,263	,190	,159	,332	,340	,296	,301	
L'adaptació de l'alumnat a la metodologia activa	,140	,200	,219	,339	,342	,423	,466	1,000	,429	,284	,271	,231	,200	,192	,278	,303	,256	,273	
Les possibilitats de treballar els aspectes en públic...	,164	,268	,274	,319	,279	,409	,369	,429	1,000	,343	,254	,238	,237	,245	,266	,314	,271	,292	
La formació en competències transversals (treballar en grup, parlar en públic...)	,104	,121	,195	,239	,233	,401	,266	,284	,343	1,000	,180	,120	,210	,062	,157	,211	,219	,178	
La coordinació entre el professorat i les assignatures i demanats	,189	,304	,263	,340	,267	,245	,275	,271	,254	,180	1,000	,348	,268	,342	,303	,365	,406	,322	
La relació que hi ha entre les hores de teoria i les pràctiques	,181	,257	,277	,367	,312	,188	,263	,231	,238	,120	,348	1,000	,401	,356	,306	,358	,239	,235	
L'horari de les assignatures tant teòriques com pràctiques	,167	,155	,206	,214	,166	,147	,190	,200	,237	,210	,268	,401	1,000	,310	,187	,275	,191	,187	
El volum de feina que demanen durant el curs	,122	,287	,224	,235	,183	,169	,159	,192	,245	,062	,342	,356	,310	1,000	,343	,365	,171	,201	
El sistema més freqüent d'avaluació de les assignatures	,192	,252	,315	,381	,333	,324	,332	,278	,266	,157	,303	,306	,187	,343	1,000	,560	,258	,253	
L'ajust entre els objectius dels cursos i els mètodes d'avaluació	,225	,239	,330	,392	,355	,354	,340	,303	,314	,211	,365	,358	,275	,365	,560	1,000	,284	,319	
Les relacions entre professors i estudiants	,122	,150	,250	,287	,237	,240	,296	,256	,271	,219	,406	,239	,191	,171	,258	,284	1,000	,573	
L'ajuda, el tractament i els consells dels professors	,163	,204	,265	,292	,245	,300	,301	,273	,292	,178	,322	,235	,187	,201	,253	,319	,573	1,000	
La relació entre els aspectes teòrics i l'aplicació professional de les matèries	,205	,192	,267	,320	,320	,296	,358	,317	,307	,232	,269	,340	,235	,131	,273	,389	,305	,338	
Sig. (Unitat)																			
La informació que he anat rebent pel canvis docents de Bolonya	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
La participació en decisions sobre la implementació del pilot	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
La informació que dóna respecte els objectius i les avaluacions de les matèries	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
La qualitat amb què fan les classes i els seminaris	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
La qualitat amb què fan les pràctiques	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
Les metodologies didàctiques que permeten els estudiant participar	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
La utilització que fa el professorat de les metodologies a l'aula	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
L'adaptació de l'alumnat a la metodologia activa	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
Les possibilitats de treballar els aspectes en públic...	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
La formació en competències transversals (treballar en grup, parlar en públic...)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,039	,000	,000	,000	,000	
La coordinació entre el professorat i les assignatures i demanats	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
La relació que hi ha entre les hores de teoria i les pràctiques	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
L'horari de les assignatures tant teòriques com pràctiques	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
El volum de feina que demanen durant el curs	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,039	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
El sistema més freqüent d'avaluació de les assignatures	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,899
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4487,832
	gl	171
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
La informació que has anat rebent pel què fa als canvis docents de Bolonya	1,000	,704
La participació en les decisions sobre la implementació del pla pilot	1,000	,639
La informació que es dóna respecte els objectius i les avaluacions de les matèries	1,000	,478
La qualitat amb què es fan les classes i els seminaris	1,000	,595
La qualitat amb què es fan les pràctiques	1,000	,572
Les metodologies didàctiques que permeten els estudiants participar	1,000	,602
La utilització que fa el professorat de les metodologies actives a l'aula	1,000	,511
L'adaptació de l'alumnat a la metodologia activa	1,000	,501
Les possibilitats de les metodologies per treballar els aspectes que	1,000	,527
La formació en competències transversals (treballar en grup, parlar en públic...)	1,000	,546
La coordinació entre el professorat en relació a les assignatures i treballs demanats	1,000	,474
La relació que hi ha entre les hores de teoria i de pràctiques	1,000	,532
L'horari de les assignatures tant teòriques com pràctiques	1,000	,633
El volum de feina que et demanen durant el curs	1,000	,564
El sistema més freqüent d'avaluació de les assignatures	1,000	,551
L'ajust entre els objectius dels cursos i els mètodes d'avaluació	1,000	,558
Les relacions entre estudiants i professors	1,000	,771
L'ajuda, el tracte, les tutories i els consells que reps del professorat	1,000	,717
La relació entre els aspectes teòrics i l'aplicació professional de les matèries	1,000	,361

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,017	31,671	31,671	6,017	31,671	31,671	2,623	13,805	13,805
2	1,472	7,745	39,416	1,472	7,745	39,416	2,510	13,213	27,017
3	1,216	6,397	45,814	1,216	6,397	45,814	2,013	10,594	37,611
4	1,108	5,830	51,644	1,108	5,830	51,644	1,947	10,246	47,857
5	1,023	5,385	57,028	1,023	5,385	57,028	1,743	9,171	57,028
6	,904	4,755	61,784						
7	,803	4,227	66,011						
8	,782	4,118	70,129						
9	,676	3,558	73,687						
10	,654	3,443	77,130						
11	,608	3,200	80,330						
12	,563	2,962	83,292						
13	,535	2,816	86,109						
14	,515	2,712	88,821						
15	,494	2,599	91,420						
16	,455	2,397	93,817						
17	,412	2,169	95,986						
18	,391	2,057	98,043						
19	,372	1,957	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4	5
1	,563	,506	,396	,402	,330
2	-,030	-,674	,623	-,045	,394
3	,185	,130	-,311	-,651	,654
4	-,381	-,093	-,416	,616	,542
5	-,709	,514	,430	-,180	,124

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
La informació que has anat rebent pel què fa als canvis docents de Bolonya	,078	,098	,031	,050	,827
La participació en les decisions sobre la implementació del pla pilot	,103	,096	,223	,077	,751
La informació que es dóna respecte els objectius i les avaluacions de les matèries	,357	,147	,108	,173	,536
La qualitat amb què es fan les classes i els seminaris	,688	,252	,120	,149	,144
La qualitat amb què es fan les pràctiques	,691	,272	,027	,075	,121
Les metodologies didàctiques que permeten els estudiants participar	,400	,648	-,028	,102	,105
La utilització que fa el professorat de les metodologies actives a l'aula	,404	,544	,028	,199	,112
L'adaptació de l'alumnat a la metodologia activa	,281	,622	,123	,137	,038
Les possibilitats de les metodologies per treballar els aspectes que	,115	,642	,231	,149	,161
La formació en competències transversals (treballar en grup, parlar en públic...)	-,020	,729	,081	,071	,049
La coordinació entre el professorat en relació a les assignatures i treballs demanats	,221	,101	,418	,455	,181
La relació que hi ha entre les hores de teoria i de pràctiques	,312	,088	,627	,141	,117
L'horari de les assignatures tant teòriques com pràctiques	-,071	,284	,733	,071	,068
El volum de feina que et demanen durant el curs	,237	-,012	,700	,058	,118
El sistema més freqüent d'avaluació de les assignatures	,661	,061	,285	,130	,114
L'ajust entre els objectius dels cursos i els mètodes d'avaluació	,584	,146	,377	,204	,109
Les relacions entre estudiants i professors	,119	,161	,100	,848	,038
L'ajuda, el tracte, les tutories i els consells que reps del professorat	,148	,174	,072	,805	,113
La relació entre els aspectes teòrics i l'aplicació professional de les matèries	,301	,327	,160	,352	,118

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

ANNEX 6. QUADRE RESUM D' ESTUDIANTS ENTREVISTATS

	Id	Curs	Sexe	Tipologia Motivació	Tipologia conducta	creença	Expectatives notes	tipus grup	treball
Ciències Polítiques	4	segon	home	inhibit	estratègic	constructiva	altes	cooperatiu	no
	5	segon	home	acomodat	profund	constructiva	aprovar	individual	no
	6	segon	dona	acomodat	estratègic	constructiva	equilibri	individual	caps setmana
	7	segon	home	inhibit	profund	constructiva	aprovar	individual	20-set
	8	segon	dona	dissociat	profund	constructiva	altes	cooperatiu	esporàdic
	9	segon	dona	adherit	profund	constructiva	altes	cooperatiu	esporàdic
	10	segon	dona	dissociat	profund	constructiva	altes		esporàdic
Educació Infantil	11	quart	home	inhibit	no classificables	constructiva	aprovar	individual	12-set
	13	segon	dona	dissociat	estratègic	reproductiva	aprovar		esporàdic
	14	segon	dona	inhibit	superficial	constructiva	altes	cooperatiu	20-set
	15	segon	dona	inhibit	no classificables	reproductiva	aprovar	individual	15-set
	16	segon	dona	adherit	no classificables	constructiva	aprovar	cooperatiu	12-set
	17	segon	dona	dissociat	superficial	constructiva	altes		12-set
	18	segon	dona	acomodat	no classificables	reproductiva	aprovar	cooperatiu	20-set
	19	segon	dona	adherit	superficial	constructiva	aprovar	cooperatiu	25-set
Enginyeria Informàtica	20	segon	dona	acomodat	superficial	constructiva	altes		no
	21	tercer	home	dissociat	profund	constructiva	aprovar	individual	no
	22	cinquè	home	acomodat	superficial	reproductiva	aprovar	individual	35-set
	23	tercer	home	acomodat	no classificables	reproductiva	aprovar	cooperatiu	no
	24	tercer	home	dissociat	profund	constructiva	aprovar	cooperatiu	no
	25	tercer	dona	dissociat	profund	constructiva	altes	cooperatiu	esporàdic
	26	cinquè	home	adherit	profund	constructiva	altes	cooperatiu	no
	27	segon	home	dissociat	profund	constructiva	altes	cooperatiu	no
28	tercer	home	inhibit	no classificables	constructiva	altes	cooperatiu	no	

ANNEX 7. TRANSCRIPCIÓ ENTREVISTES

7.1. Entrevistes als coordinadors

Entrevista: Coordinador de Ciències Polítiques

Data: 25 de febrer 2008. Durada: 25 minuts.

E- Preguntes així més de qüestions d'organització, la titulació va començar en pla pilot el 2004-05, oi?

C- No ho sé.

E- Val, jo diria que sí.

C- Jo diria, però sinó era la primera era la segona.

E- Val, saps més o menys com es va començar, si des dels primers, si?

C- A polítiques a primer es van fer, jo no hi era exactament en aquell moment em sembla o just acabava d'arribar ja s'havia començat però ens va començar amb dues assignatures de primer, i aquest any no se sap si es fa a quart perquè no hi ha hagut una direcció clara amb això, o almenys jo diria que no hem entès que estem fent aquest any, llavors a primer hi va haver un petit informe que va fer l'Àlex Casademunt que era el responsable d'això amb l'anterior deganat, amb el sociòleg, com es diu? El Fausto, llavors el primer any només va ser com una assignatura o dues, Política Espanyola segur.

E- Actualment està en tots els cursos, o a quart no?

C- O sigui a veure, el que ha passat és que no hi ha hagut una orientació clara des del rectorat sobre el quart, llavors penso que s'ha anat abandonant i ara tothom ja tenia ganes d'enterrar-ho una mica, llavors jo crec que, el què passa és que si la demanda era canviar la nova metodologia i tot això, això és fàcil de fer a segon i tercer i potser al quart potser no era tant important i tant necessari perquè tu saps que aquí a tercer i quart les assignatures ja es feien coses més aplicades, llavors hi va haver una reunió que ens van dir que si algú feia una cosa molt innovadora fes una demanda i que hi havia la possibilitat de finançar-ho, però això ja no he hem fet perquè ens quedaven alguns diners dels pla anterior, del de tres anys i aquests diners s'han gastat una mica per ajudants, per fer una miqueta amb les assignatures amb els estudiants i les pràctiques i crec que ningú ha demanat més diners. Jo ho hauria volgut demanar per assignatures de primer que són innovadores però ja <sig> i vaig pensar que ja n'hi havia prou.

E- Tothom ja està prou empapat de Bolonya com per insistir.

C- Bueno, jo crec que més que res a quart com que la carrera era de tres anys i el quart una mica hi havia molta ambigüitat, vull dir que les reunions s'han anat morint, l'Ides va desaparèixer fa temps, el vicerector no ha donat una orientació clara de que es feia, i llavors jo crec que sí que una mica s'ha anat desmuntant tot i s'ha acabat, que jo sàpiga, no sé.

E- A nivell de titulació quin tipus d'accions s'han fet per informar al professorat o els estudiants?

C- No sé, tampoc me'n recordo molt bé ara de tot perquè està en una sèrie d'informes que potser que t'hauries de mirar, però jo crec que en principi es van fer unes fitxes d'aquelles dels programes i es va insistir que els mecanismes d'avaluació que no fossin només un examen, després hi ha hagut un obsessió d'avaluació que s'ha comprovat en quina mesura la gent faria pràctiques i la gent avaluava una mica diferent i hi hagut sessions de reflexió de la docència en que t'han discutit coses relacionades amb això, per exemple l'any passat, o sigui aquest febrer no l'anterior, es va organitzar els grups

de discussió amb alumnes i es va discutir allà, això va estar bé perquè era una mica, era el tercer any i els alumnes ens deien els que els hi semblava malament, el que no els hi agradava, hi ha coses que tenien sentit, coses que deien als professors i els professors es trobaven una mica allà retratats. O sigui que jo crec que deu ni do, o sigui jo crec que tot això ha servit per sacsejar una mica la gent i perquè penses si podia fer les classes d'una manera més activa, més participativa, amb avaluació continua i jo diria que hi havia gent que ja ho feia però això l'ha animat a accelerar una mica més i gent que no en feia s'ha vist un mica forçada a fer-ho, hi hagut que ho hauria fet més però pel problema de primer a segon que tenim tants alumnes per classe no es veia en cor de corregir tant, hi ha hagut gent que malgrat tenir ajudants ho ha fet i ha intentat corregir i tornar els materials, o sigui que ha passat una mica de tot, suposo que hi ha gent que, algun però pocs, que potser no han fet gairebé res, o sigui d'aquest perfil hi ha dos tipus de professors, jo crec que hi ha el professor que hi hauria fet i que no es negava ni molt menys però que tenia bastants estudiants a classe i veia que tot no ho podria corregir-ho perquè estava sol, no tenia ajudant perquè el departament no li havia posat un ajudant o el que fos, i potser hi havia un altre professor potser sí més resistent al canvi que ha intentat mantenir una mica l'examen final o només únic, però això gairebé un cas, i també hi ha hagut gent que ha mantingut l'examen de setembre i l'examen final cosa que vas dient que no es faci però si la gent ho fa, o sigui durant el curs hi havia avaluació continua i a setembre hi havia examen final, això em sembla que era una assignatura de quart que ho feia en la seva assignatura perquè no hi trobava una altra sortida amb estudiants que no es presenten, o que no venen etcètera, llavors hi ha hagut una mica de casuística, llavors també el missatge també a vegades el pots fer però la gent no et fa cas, però jo que més o menys vaig veure en els grups de discussió, jo el que he anat repetint és de dir mantenim un número de pràctiques raonable que per mi cada vegada són menys, com dos o tres i aquestes intentem que siguin interessants, que estiguin vinculades a la teoria, que el que li faci a la pràctica els hi serveixi també per l'examen, que la pràctica sigui un exercici que després el hi serveixi per l'examen i dóna un valor afegit perquè s'aprèn a fer algo, t'ho pregunten a l'examen d'una altra manera i per tant el senyor que ho ha fet en surt beneficiat, i intentem evitar la sensació de fer moltes coses i així els estudiants és els estudiants és el que diuen que els fem fer massa coses, que els fem fer coses no massa interessants, jo crec que també això és una crítica fàcil, no sé fins a quin punt és cert, una mica ho deu ser però també hi hem de fer un cas relatiu el que passa és que si que hem d'insistir que les pràctiques tinguin relació amb la teoria que se'n facin menys però que les que es facin bé.

E- Aquesta és la queixa més reiterada dels estudiants?

C- Sí, els estudiants en els grups de discussió i en les enquesta en més o menys diuen lo mateix, els estudiants diuen el que és previsible que diguin, jo crec que reconeixen que es treballa més, que treballar és bo per aprendre però alhora estan dient que tenen molta feina i que no volen treballar tant, trobo que ja és lògic. Sempre estan reconeixement que com més coses es fan més s'aprèn, per l'altra banda estan dient que tenen molta feina, que fan moltes coses fora de la universitat, que hi ha molta gent que treballa per guanyar diners de maneres molt diverses, parcials, no tant parcials, més o menys intensives i clar, llavors t'estan dient que no arriben, que no poden compatibilitzar etcètera, però al mateix temps t'estan reconeixent que tot això els hi permet aprendre més, clar per una banda et diuen que no volen tantes pràctiques però diuen que volen un ensenyament més proper a la realitat, que pot semblar una contradicció però que tampoc ho és en el fons, per una altra banda et diuen que volen coses substantives, teoria, coneixement, aprendre coses noves però per l'altra banda sembla que no tinguin temps de llegir, i llavors quan els hi fas fer coses que els hi donaria aquest coneixement i tal,

doncs alguns no ho fan tant, no. Doncs, clar, jo diria que els estudiants t'estan dient coses, llavors alguns professors ho poden criticar i diu no tenen un discurs i diuen coses contradictòries, no jo crec diuen, té bastant el que diuen i perquè ho diuen i llavors nosaltres hem de treure una miqueta de conclusions i veure què fem, jo crec que al final el que hem de fer és explicar teories i explicar coneixement i vincular pràctiques a aquest coneixement, en una versió més aplicada a tercer i quart però tampoc ens hem de passar en el sentit de que volen aprendre coses substantives. Jo crec que ja hi havia gent que ho feia bé, gent que potser no ho feia tant bé, tot això ha servit per remoure una mica, ara veurem què passa.

E- Creus que realment els ajuda aquesta nova manera d'ensenyar els ajuda a aprendre d'una altra manera?

C- Primer, no crec que sigui una nova manera d'ensenyar, no crec que sigui tant diferent de l'anterior, perquè al final l'avaluació sempre és incrementar, no hi ha un canvis radicals, però jo crec que si tothom entén que els estudiants han de llegir, que els estudiants han de fer exercicis, que els estudiants han d'enfrontar-se a problemes i han d'entendre com funcionen, doncs això és bo. Jo crec que ells ho reconeixen tant en els grups de discussió com en les enquestes.

E- Hi ha algun tipus d'estudiant que li costa més enganxar-se?

C- Llavors, a veure, com que la gent que ha treballat, que ha tingut tanta feina últimament això ha sigut tremendo, llavors també hi havia estudiants que tenien interessos súper diversos i que la universitat no era la seva font, o la seva preocupació principal, hi ha estudiants bastant absentistes, llavors com més allunyat estàs de que el teu centre de preocupació sigui la universitat, menys segueixes i ho tens pitjor per poder seguir, però clar, en el fons la universitat és presencial i la no presencial també, la universitat ha de ser una cosa important per un estudiant durant quatre anys i el que no podem permetre és, el que no podem fer és adaptar-se a qualsevol situació perquè al final acabaríem no fent res.

E- Els estudiants es queixen molt en aquest sentit?

C- Bueno, no ho sé perquè tampoc està molt analitzat de diferenciar els que treballen i els que no treballen.

E- Hi ha titulacions on és una queixa reiterada dels estudiants que no poden estudiar i treballar.

C- La queixa generalitzada dels estudiants és la de compatibilitzar la càrrega de treball, però jo crec que això ho hauríem de donar per descomptat vull dir tothom es queixa, la cultura de la queixa està molt estesa, perquè jo penso que és clar que la gent es queixa de la mala qualitat de l'ensenyament i vol qualitat, però és clar si vols qualitat hi ha d'haver esforç i hi ha d'haver temps per l'estudi, el que no podem pretendre que hi ha gent que vol guanyar títols gratis i sense treballar i això és evident, llavors clar, la solució quina és, però això ja ho sabíem des de sempre que en tot cas si un estudiant, hi ha estudiants que treballen a la tarda són més grandets i en canvi són bastant seriosos amb els estudis, què vol dir? O ve que treballen més hores o a la nit o el dissabte o el diumenge o tal o potser que s'ho prenen menys calmadament i que fan menys assignatures per any, el que no pot ser és vinga tot gratis i tot sense esforç i clar, això sí que és criticable d'aquesta opinió bastant general en els estudiants, perquè no es pot anar rebaixant l'exigència i l'esforç i aquí al final tot val.

E- Em referia per exemple a Pedagogia que durant dos dies tenen torn de matí i tarda, o sigui com estudiant tens tot el dia fins a les 6 de la tarda.

C- Aquí hi ha torn de matí i torn de tarda, o sigui que aquest problema no hi és.

E- Per això dic que depèn de la titulació aquesta és una queixa molt més reiterada.

C- La gent es queixa, això no té res, vull dir també es queixen de que volen més teoria i volen aprendre més, o sigui que clar, llavors què vol dir? O que volen pràctiques més rellevants, també hi ha gent que vol més qualitat.

E- Sí, hi ha gustos per tot i demandes en tots els sentits.

C- jo crec que tu no pots tampoc amb res, només escoltar l'afectat directe o l'universitari, perquè llavors és clar acabes amb una visió molt parcial, jo crec que t'has d'allunyar una mica i dir bueno, què té sentit i què no té sentit, jo crec que hi ha coses que has d'intentar buscar solucions, això jo crec que una persona treballa i pot fer menys coses doncs que ho faci més lentament, però aquesta solució a la gent no li agrada tant perquè la gent s'ho vol treure tot en quatre anys, però després si es degrada el títol en el mercat, la gent també es queixarà, o s'haurien de queixar, no?

E- També en aquesta titulació, quin tipus de relació creus que hi entre estudiant de professor? De seguida venen a les tutories, senten suport o hi ha una relació més distant?

C- Una cosa són les relacions personals del professor amb el seu grup de classe o amb alguns estudiants de classe i l'altre cosa són les relacions institucional, aquí de relacions institucionals gairebé no n'hi ha, això ja ho saps tu, llavors s'ha intentat implicar els estudiants amb temes més de no tant, no externs sinó interns, de funcionament o de Facultat i no han acabat de participar, i en canvi hi ha hagut un grup d'estudiants que sí que en generat una miqueta de conflictes però amb temes que no tenen gaire a veure amb els estudis, sinó em termes externs, de privatització del servei públic o històries d'aquestes que a més a més no tenen massa relació ni amb la universitat Autònoma, però llavors això em sembla que ara s'ha calmat i ara jo crec que hi ha grups d'estudiants que voldrien implicar-se més amb la gestió dels seus estudis, el que passa és que hi ha hagut una època que sembla que no els han deixat.

E- Però per exemple el tema de l'avaluació continuada podria ocasionar que els estudiants vinguessin a les tutories o que preguntessin més o que col·laboressin més.

C- Bueno, també hi ha altres coses fa que vinguin menys, per exemple el Campus Virtual fa que els estudiants fa que et demanin que pengis els apunts al Campus Virtual i una mica al revés, per no venir tant, etcètera, les tutories a mi em sembla que mai no s'han fet servir molt, potser clar, quan tens un grup que fa un treball, això sí però en general no massa, llavors potser quan hi ha exàmens en cursos de primer i segon, de vegades es resol molt puntualment just abans de l'examen en una classe o algú que et ve a veure, però jo crec que no ha canviat molt en aquest sentit, potser sí que s'hauria d'haver notat més.

E- De vegades es nota.

C- Home, amb les pràctiques si hi ha un cert retorn però tampoc no genera tantes consultes, de vegades amb temes de notes quan algú pensa que la nota que li han posat no és prou alta.

E- Però assessorament?

C- No, això de venir a discutir grans temes profunds, almenys a mi no m'ha passat.

E- I també a partir més o menys del procés, hi ha hagut un augment de demandes de treballs en grup a les assignatures, a nivell d'avaluació?

C- Jo no crec que hagi canviat tant, o sigui jo crec que hi havia assignatures de primer i segon, tercer és una mica depèn, a primer i segon estaven d'una manera i potser és un pont i ara està muntat d'una altra manera, a quart és més habitual fer treballs en grup i per tant no crec que hagi canviat tant, jo crec que el que ha canviat és que en aquestes assignatures de primer segon i tercer que hi havia pràctiques ara s'han convertit com en obligatòries perquè compta la nota final i això ha fet que hi hagi unes classes en que es

discuteixen coses o es fa un exercici i es corregeix i per tant les classes són més participatives però tampoc hem d'exagerar.

E- Ho dic perquè en algunes titulacions pel fet de fer més treballs en grup fa que hi hagi més cohesió a classe o fa que vagin a parlar més amb el professor, però si aquí no és el cas.

C- Jo diria que per algunes assignatures de quart com que ho ha pocs alumnes també ja hi ha una relació diferent, però jo diria que és més determinant en el tamany del grup que no pas una altra cosa

E- Tampoc ha suposat un canvi en aquest sentit?

C- No ho crec.

E- D'acord, em sembla que més o menys ja està, només tenia, quin tipus de perfil creus que hi ha d'estudiant a la titulació, perquè creus que trien la carrera de Ciències Polítiques?

C- No ho sé la veritat, suposo que hi ha estudiants que els interessa perquè de primera opció també en tenim, no sabria dir-te quants a més em sembla que des, però n'hi ha bastants de primera opció, o sigui que això em principi és bo, suposo que hi ha gent que li interessa el sector públic, hi ha gent que l'interessa els problemes socials, hi ha gent que li interessin les polítiques públiques i gent que li interessin els problemes de la política internacional, n'hi ha bastants em sembla, suposo que també hi ha un grup de gent que també està aquí sense saber massa per què i s'interessa molt, també suposo que hi ha gent que té interès però hagués preferit fer periodisme o hagués preferit fer una altra carrera. Jo em sembla que el problema principal és de, és una mica de veure que les carreres tenen una certa reputació o una certa, a la gent les associa a una certa cultura, amb certa manera de funcionar, llavors aquí estem en un moment entre, no sé, no som econòmiques, tampoc som dret exactament, tampoc no som exactament lletres, però estem en un àmbit una mica que jo crec que, que jo crec que potser som percebuts una mica com una carrera tampoc no excessivament difícil i que es pot anar superant, a veure els estudiants diuen que treballen perquè tenen deures, tenen pràctiques però que a veure em sembla que qualsevol persona que treballi mínimament i segueix i s'ho treu amb bastanta comoditat, per tant no és una carrera difícil, hi ha com una cultura dels professors també no, que tenim una manera de funcionar que fa que no anirem massa, que falta una mica més de, de vegades de dificultat, conceptual i tècnica en el sentit de que això també fa que la gent s'hagi d'afrontar amb el problema i dedicar-hi més estona i de vegades també entre tots de, clar, el més fàcil per a tothom sempre és fer-ho fàcil, fer-ho fàcil pels estudiants, fer-ho fàcil pel professor i sortir del pas i endavant, passa molt en periodisme també.

E- En el tema de la tria em referia a si creies que pensaves més en el futur professional o la triaven perquè els hi agrada estudiar.

C- No, jo crec que no, jo crec que perquè els interessa una mica la temàtica, ho associen amb uns certs valors, això no està malament, però precisament em sembla que la gent no té massa informació sobre el futur professional després de la carrera, potser amb sociologia és una mica més clar perquè és un ensenyament més clàssic i més antic, però avui dia aquest és precisament és un dels principals problemes, i pels pares inclús dels alumnes no entenen molt bé, no saber quina és la sortida professional d'un que fa ciències polítiques i potser de fet està millor del que la gent es pensa i això és una pena perquè falta informació d'explicar per exemple que fan els nostres ex-alumnes que molts treballen en llocs bastant interessant i fan feines bastant bones i aquí a l'Autònoma hi ha un Observatori que no sé si el porta alguna persona que coneixes.

E- El portava el GRET fa anys.

C- Tinc la sensació que no fan una feina excessivament bona en el sentit.

E- Està bé saber-ho, no donen bé la informació?

C- O potser no tenen la informació ben ordenada del que fa la gent, i això és una pena perquè si tu pots demostrar a la gent que treballant pots treure idees clares, que això també depèn de cada individu, no només depèn de la oferta de la universitat, si tu els hi pots demostrar que hi ha un conjunt de persones que tenien les idees clares i que han treballat i que s'han buscat bé la vida i que han trobat feines interessants, jo crec que pot ser motivador per la gent.

E- Jo d'algunes titulacions que fan jornades de portar antics alumnes i...

C- Aquesta és una possibilitat però també es podria estructurar una miqueta més en el sentit que hi hagués una associació d'ex-alumnes o algo així que funcionés i que fins i tot servís com a xarxa de col·locació dels nous alumnes.

E- Estaria bé, i tant, doncs per part meva ja estem.

Coordinadora del pla pilot a Magisteri en Educació Infantil.

Data: 10 de juliol 08. Durada: 72 minuts

E- La qüestió és més o menys quan va començar el pla pilot que és fa tres anys enrere o quatre.

C- Tres.

E- Tres?

C- Tres perquè som diplomatura.

E- Què es va començar a fer?

C- A veure, nosaltres, el curs abans que comences, que és 2005-06, l'any 2004-05 va ser quan ens ho van proposar perquè primer només podien ser llicenciatura i nosaltres érem diplomatura, clar, el nostre problema és que nosaltres no podíem fer títol propi ni podíem tocar pla d'estudis perquè clar els nostres alumnes havien de sortir amb el títol de mestre, i el títol de mestre serveix aquí i Guadalajara, per tant hi ha unes troncalitats i una obligatorietats que tu no pots tocar, per tant, el marge de maniobra que teníem era zero coma no se què, llavors vam pensar que de totes maneres com que aquí nosaltres ja portàvem molt de temps fent experiències d'innovació, treball per competències, assignatures d'àrees diferents que treballaven juntes, projectes entre, vam pensar que d'alguna manera que l'únic que es tractava era de, si ens aveníem a integrar-nos en el pla pilot, podríem obtenir, il·lusos de nosaltres més recursos i d'alguna manera experimentar o fer entrar en l'experimentació a gent que s'hi resistia entre cometes perquè tots sabem que no es paga coordinació, no es paguen les hores, etcètera. Llavors per això nosaltres vam decidir, i de fet en tots aquests tres anys els resultats que ara tenim ens mostren que el pla pilot l'únic que ha fet, o sigui ni estem pitjor ni estem millor, estem igual, el que hem aconseguit és que la majoria de professorat sí que entengui què és necessari treballar d'aquesta manera i que no podem anar treballant cadascú per la nostra àrea sinó que necessàriament ens hem de coordinar, però necessària ment per nosaltres, suposo que per altres titulacions sí que va suposar més problema, per la nostra titulació pràcticament no n'hem tingut cap perquè era continuar fent el que estàvem fent i la prova està en que ni l'alumnat s'ha queixat tot i que la feina que han tingut és brutal, i el professorat ha respost bastant bé excepte casos molt aïllats que també tenen a veure amb la política de contractació determinada sobre la qual no tenim cap tipus de, però que generalment i sobretot en els torns de tarda ens trobem que són, que ens venen gent que s'està acreditant i que fa classe a aquí, a comunicació, a lletres, a la UOC i que tampoc no els pots demanar massa, que dediquin massa més feina ni a coordinació, tot i que sí que s'han integrat bastant bé.

E- Llavors tenint en compte que es fa més o menys el que es feia, la idea què va ser? En mica en mica això és pla pilot, aquesta assignatura.

C- No, nosaltres vam optar per començar tot primer troncal i obligatòries, deixar les optatives a la decisió del professorat si es volien sumar o no es volien sumar, moltes d'aquestes optatives ja treballaven d'aquesta manera, per tant, pràcticament va ser gairebé tot primer, vam fer tot primer, l'any següent tot segon i l'aquest últim any tot tercer. O sigui nosaltres ho hem fet tot a al vegada, obligatòriament troncal i obligatòries va ser i al final les optatives que al final s'han sumat totes i sí que aquest any hem demanat, perquè primària ho va demanar, i per tant d'alguna manera com que compartim moltes assignatures, com que primària ho demanava, vam decidir ho fem nosaltres també, ens hi afegim perquè tampoc no és que qüestió d'anar dividint la gent perquè entre altres coses perquè en els grups els tenen barrejats, i per tant treballarem així uns i altres, però ho vam fet tot a la vegada.

E- Es va fer algun tipus d'informació al professorat, a estudiants?

C- Sí, a veure, nosaltres a l'any previ a aquest, el 2004-05, ja teníem per norma que les reunions de titulació, nosaltres fem un mes titulació que vol dir reunió de tot el professorat que fa classe aquí i el mes següent tenim comissió de docència que són representants juntament amb els alumnes, llavors ja aquell any havíem iniciat que a les reunions de titulació amb independent de treballar els temes estrictament administratius, s'anaven presentat projectes d'innovació, per tal el que nosaltres anàvem fent va ser en aquest seguit de reunions que anàvem presentant projectes d'innovació, etcètera, anar introduint competències i tot aquest tipus de cossa i el que sí que vam fer és quan ja vam decidir que sí que ho fèiem que va ser sobre l'abril o una cosa així, sí que vam fer documents, vam enviar, vam fer reunions a tots els professors de primer, els vam ajudar, vam modificar, vam seguint les instruccions de l'IDES, les primeres instruccions, o les segones, o les terceres, perquè les instruccions han anat variant al llarg del temps, però sí que els hem anat fet i sempre, o sigui això va ser el 2004, el 2005 ho vam repetir pels que començaven segon i el 2006 o el 07, ja no sé pels que feien tercer. I sempre això, ja et dic, primer els hi enviem el model que han d'omplir, més tot tipus d'exemples i després ja jo tonc un dia que estic només per dubtes, tarara, tarara i llavors allò que et fa la gent, que ve i t'explica mira jo faig això, com es posa en els papers, llavors també els hi acabes posant en els papers de la manera que toca, amb el llenguatge que toca, a veure la nostra intenció er que la gent es dediqués a treballar i no a omplir paper, per tant, omplir papers els he omplert jo, és a dir, els professors han fet allò que han pensat i jo després ja he fet el que tocava, per tant, nosaltres amb això dels papers potser som una de les titulacions aquestes que té menys papers o que tots els papers són iguals, però passa això perquè jo m'hi poso entre altres coses perquè penso que el professorat està per unes altres coses que no per omplir papers, fitxes, no se què, em sembla que deman's-hi això no tocava.

E- Diries no havien de fer gaire canvi, simplement el que feien posar-ho en paper?

C- Exacte, de fet dels programes que penjaven, és a dir dels programes provisionals programes del que es feia ja no hi havia res que s'hi assemblés, el que passa és que aquells programes són del 92 i van quedar allà i la gent evidentment, a més tenim un pla d'estudis molt complicat perquè és molt semestralitzat, llavors clar, cada any fan 18 assignatures, llavors clar és de calaix que això és impossible de fer, per tant tothom ja havia anat intentant veure com ho solucionàvem, i de fet, entre el Procés de Bolonya és el que es feia aquí abans del pla del 92, per tant el que hem estat fent i el que ha arribat tothom a la conclusió és i si tornem enrere i fem el que ja fèiem abans que de fet ja era això. Per tant, en aquest sentit jo sé que som una titulació privilegiada, ho sé, per la resposta dels alumnes, per la resposta dels professors, com les enquestes que surten que

dius aviam i que jo crec que és veritat aquestes de la dedicació a l'estudi que surten molt per sobre de la dedicació que toca i et surt a tot arreu, però en canvi no es queixen i diuen que ja els hi agrada i sobretot han sortit coses allò que les competències, el conceptes de competència de treballar en equip, de comunicació, tot aquest tipus de les transversals i tal, els nostres alumnes tenen plena consciència que n'han après, per tant alguna cosa hem fet bé.

E- Sí, i tant, surt a la que vam fer nosaltres, que havíem agafat les 14 titulacions pilot, és la que surt millor, més ben valorada.

C- I de fet am més, perquè clar aquí nosaltres pel tipus de pràctiques que fem per exemple, pel tipus d'assignatures que fem, aquest concepte de treball en petit grup, el concepte de treball per tutories, tot això nosaltres ja ho teníem integrat, per tant, clar l'únic que s'ha tractat és de posar cada cosa en el seu lloc, és a dir ja es feien classes teòriques però no només es feien classes teòriques, es feien seminaris es feien treball per problemes, es feia tot això, cadascú s'ho havia manegat, és a dir molta pràctica i poca teoria llavors simplement es tractava de reconduir d'explicar-li és que això que tu estàs fent ja té un nom, i és a més la modernitat, llavors la gent es queda contentíssima, de dir estic a la modernitat, doncs això.

E- Dificultats per part dels estudiants tampoc han sorgit?

C- No, aviam hem tingut queixes dels estudiants absolutament raonables, però que a part és que són impossibles de solucionar entre altres coses perquè si tu tens nou assignatures en un assignatures i fas avaluació continua d'aquestes nou assignatures, vull dir encara que redueixis se't acumulen 18 treballs, per tant les queixes que han tingut, nosaltres ja n'érem ben conscients i nosaltres sempre abans que comencin el curs, cap a meitat és quan comencen a estar molt agobiades, molt agobiades, vas i els hi expliques, llavors el que sí que hem fet és intentar establir mecanismes perquè no se'ls acumuli tota la feina al mateix temps i per, i hem intentat alguna manera avisar als professors que tenen un desajustament més gran entre els crèdits que tenen assignats i la feina que fan, gairebé sempre ens en hem sortit i de fet hem intentat, nosaltres que comencem el quadrimestre, a un mes o així, intentem que tots els professors de cada grup ens diguin quina és la previsió de coses que demanaran, amb un marge de data més o menys, llavors el que fem nosaltres és posar-ho en un quadre perquè així és com el professorat ho veu, llavors en aquestes reunions que tenim el posem sobre la taula i llavors lles mateixos veuen que en un mateix dia no poden tenir tres exposicions perquè és impossible, llavors hem anat intentant ajustar aquest tipus de coses. També el fet de la franja, el començament el professorat entenia la franja com que bé, a més a més els podré donar feina, llavors això també ho hem aconseguit que la franja sigui per a ells, llavors vulguis que no això també ha tret, però els problemes que tenim i les queixes bàsiques que venen és producte d'això i ells saben, és a dir nosaltres, això sí parlem, hem parlat, parlaré, i ells saben perfectament el perquè els passa aquesta cosa, identifiquen clarament que això no és un problema de Bolonya, és un problema d'un pla d'estudis que no tira, perquè aquestes mateixes queixes ja les teníem abans de fer Bolonya perquè és el que hi ha, no podem fer res.

E- Ara la idea amb el grau és llimar aquestes coses?

C- La idea sí, el que passa és que clar, tornem a estar amb el mateix, a veure nosaltres un dels objectius del pla pilot era veure, no veure que ja ho teníem, sinó tenir totes les dades objectives per dir això no funciona, això 'ha de fer d'una altra manera, però resulta que clar a magisteri el que té.

<Interrupció>

C- Ah sí, que un dels objectius era posar sobre la taula i dir mira, no es poden tenir tantes assignatures, s'ha de fer d'una altra manera, però clar, què és el que va passar? Que vam, que ens vam creure que els plans d'estudi tindríem una certa capacitat de decisió i això ens ho vam creure.

E- Amb els nous graus?

C- Amb els graus, i ens ho vem creure fins el desembre que llavors va sortir aquella magnífica ordre del Ministerio en la qual dels 240 tenim 30 per fer el que nosaltres vulguem i els altres estan absolutament compresos i no només compromesos a nivell de crèdits sinó a nivell de competències que has de fer, una cosa molt genèrica que ells en diuen competències, que en el fons són objectius d'aprenentatge, però clar una cosa és el que diu l'ANECA, l'altra el que diu el Ministeri, però el que sí que queda clar és que estem com estàvem, és a dir no tenim cap tipus de marge de maniobra perquè ens queden trenta crèdits per donar allò que diu l'Autònoma del caràcter específic i diferenciador de, per tant res i ja està, llavors clar, el que sí que com a mínim el que intentarem és aturar la semestralització, això sí, intentar agrupar, és a dir totes aquestes que han sortit de les possibles coordinacions, dels possibles enllaços entre diverses assignatures de continguts, didàctiques, tot aquest tipus de coses, que ja ho sabíem i que ja ho hem intentat fer i sabem que surt bé perquè està ben valorat pel professorat, ben valorat per l'alumnat, això és el que estem intentant fer quadrar amb ble que diu el ministeri, el resultat, jo em permeto de dubtar-ho, també una altra cosa, millor que el que tenim ara segur, si hi ha alguna millor el tindrem i sobretot sí perquè hi ha hagut com una mena dins del mateix professorat que la gent s'ha adonat de la necessitat amb independència del que sigui, que la teva matèria és la més important, que estàs dins d'una titulació, allò que dèiem els alumnes parlen malament, d'acord parlen malament però perquè parlin bé tu els pots anar avaluant al llarg de tota la carrera, no necessàriament amb un assignatura perquè amb aquella assignatura ho poden fer perfecte perquè els hi poses un examen i te'l fan però després són incapaços d'escriure un treball de final de carrera com deu mana, per tant que hi ha coses, és a dir el concepte de transversalitat de determinades habilitats, coneixements, aptituds, és una cosa que ha quedat bastant clara, si això serà possible o no, clar aquí ja topes amb el que és la cosa de funcionament, que com ja saps estan dels departaments, estan les facultats, estan les titulacions, les titulacions són responsables de l'ensenyament de la titulació em el seu nom diu, però el professorat, els programes i no sé que els decideixen els departaments, clar, no necessàriament han d'estar lligats amb la titulació, la titulació pot fer recomanacions i el departament decidir que ppp, i no hi ha cap mecanisme, i si això no es soluciona res no funcionarà, ni Bolonya ni no Bolonya ni el que sigui. Per tant cal fer primer recursos això està claríssim i després coses estructurals, que amb el pla pilot s'ha vist perfectament que sinó no funciona.

E- No hi ha gaires bons auguris.

C- Aviam, jo sóc optimista de mena, o sigui que encara que et digui això és perquè ara estic omplint l'informe de valoració d'aquests tres anys i per tant estic veient unes coses, jo també penso que som una titulació que tenim primer uns alumnes molt motivats.

E- Per aquí volia anar jo també.

C- Els alumnes que tenim realment estan molt motivats, volen fer el que estan fent i per tant, partim d'una base molt bona, és a dir, els pots apretar molt perquè estan fent allò que els agrada. Aviam aquí tradicionalment i això fa pocs anys, aquí tradicionalment era allò, qui val, val i qui no cap a magisteri, això sempre ho han dit, i si vals encara menys cap a infantil, perquè total canvies bolquers, els hi neteges el cul i ja està, que és el que, clar això s'ha invertit primer perquè ara hi ha moltes més places i per tant hi ha molta

més sortida laboral i ara comencem a tenir gent amb notes de tall més altes., això també es nota, també gent d'altres titulacions que ve aquí com a segona titulació, i que per tant fer una segona titulació amb la despesa econòmica que representa, etcètera, vol dir que la gent està realment molt motivada, això d'una banda et va molt bé perquè els pots exigir més enllà dels límits raonables però això també obliga al professorat estar a l'alçada, perquè els estudiants també són més exigents, és a dir, algú no motivat és igual, tu vas allà treus aquells papers grocs, que jo he tingut professors que ho han fet, aquells papers grocs, llegeixes, tarara, tarara, la gent es presenta a l'examen i tal, aquí és diferent, aquí això ja no ho pots fer, no perquè et matxaquen, cosa que em sembla perfecte.

E- I tant.

C- Jo crec que malgrat tots els impediments, malgrat els astres, els deus, les conjuntures, el que sigui jo crec que tindrem una cosa millor i sobretot tindrem una cosa que serà com el pla del 92, que ens durarà dos anys, tres anys, tal i com l'hem dissenyat i que després ja l'acabarem de polir, que és el que sempre acaba passant amb els plans d'estudi, que això està claríssim, i si hi ha una cosa que sí que és fonamental és tenir un quart any perquè ja tocava, ja tocava.

E- Amb el tema de la motivació t'ho volia preguntar perquè és una de les idees bàsiques que tinc jo que és la motivació d'entrada dels estudiants, i això fa cercles viciosos o virtuoses en cada cas.

C- Exacte.

E- Llavors aquí entren molt motivats.

C- Molt.

E- I entren motivats pensant en el dia de demà o també perquè els interessa?

C- Hi ha de tot tipus, a veure nosaltres tenim aquí a gent, que em sembla que és el vint-i-pico, el 25 em sembla, que és gent que prové de mòduls, per tant que és gent que en el seu moment no va treure la nota de tall suficientment alta com per entrar aquí, llavors va fer el mòdul i em sembla que la nota de tall per entrar és un 9, per tant, és que gent que ja volia fer això però que no, després tenim gent que no, després tenim gent que entra directament perquè és una possibilitat de feina, però aquesta gent generalment se'n va cap a primària perquè infantil és dir, és a dir, has de tenir una certa, a mi em fa molta cosa, això de la vocació, aviam aquí tenim gent que entra amb vocació, allò de que m'agraden els nens i sempre els contestem això té dues versions, una ets un caníbal, dos ets pederasta, aviam quines de les dos em tries, llavors clar la cosa canvia, sí que és cert que poden entrar motivats per aquest, però després fan el canvi respecte a una actitud professional i això passa i passa molt aviat perquè aquí es fan pràctiques des de primer, llavors clar, què és el que ens passa que la gent que ve motivada per això o per la feina els atrapes en el pràcticum de primer, en el moment que posen els peus a l'aula i veuen el que hi ha una de dos o realment dius és la meva feina o dius no és la meva feina i marxés, però de fet taxes d'abandonament en tenim, és un zero coma u per cent, una cosa molt baixa. És a dir, que entren per diversos motius però al final acaben confluint que és la professió, és dir que aquesta és una feina que fem extra, a més a més però que jo crec que queda molt clara i sobretot que això influeix el fet de tenir el pràcticum tan aviat, és a dir ells diuen és que toquem nens molt aviat, doncs ja es tracta d'això que toqueu nens molt aviat.

E- Perquè siguin conscients.

C- Siguin conscients de quina és la realitat, perquè jo dic m'agraden molt els nens, sí clar, però 25 nens en estat semisalvatge doncs no, és la metàfora però ells ho veuen molt clar, llavors se'n adonen si sí o sinó, i després clar que aquesta etapa és molt agraïda, aquesta és l'etapa agraïda de l'ensenyament, perquè clar els tens, són teus, no sé com

explicar-ho, però tu estàs creant els hàbits, veus el desenvolupament, per tant és una etapa molt rica en aquest sentit i això enganxa, vull dir només que tinguin petit s'enganxen, i llavors ja està, i en el moment en que estan enganxats, que a més els detectes perquè hi ha un moment que fan aquell clic i dius ja està, a partir d'aquell moment pots començar a apretar.

E- Llavors ja no es queixen.

C- No, el contrari, diuen i no podríem, i dius no si us plau, però per exemple els canvis han tingut per exemple la gent quan anava a fer pràctiques demanaven això que deies tu l'escola que tinc més al costat de casa meva que això és un símptoma preocupant, perquè està molt bé, però, ara en canvi tenim cada vegada més gent que et demana allò projectes concrets, per tant ells diuen estan a Barcelona i van a buscar l'escola a fer les pràctiques a Mataró, que cada dimecres han d'anar i tornar però van allà perquè allà hi ha projecte que a ells els interessa, o et demanen, doncs mira ara per exemple lo de les Bressol, t'ho dic perquè em toca a mi i ho tinc claríssim, l'any passat van ser set, aquest any en tenim 25 i n'he deixat fora, per tant vol dir que la gent comença a interessar-se per la professió, vull dir ja no és, és una cosa fàcil, me la vull treure de sobre i em poso a treballar sinó que a més vull aprendre sobre això.

E- D'acord, llavors no es contradiu, diguéssim?

C- No, és un procés, és a dir, aviam n'hi ha els que ho fan pel mínim esforç, però cada vegada són menys perquè clar és molt llaminer, perquè tu entres amb una escola amb una llar d'infants que els tenen allà en plan pràrking, això no motiva gaire, però si tu entres en una llar amb la qual estan treballant un projecte a partir dels sentit, els sentiments i els colors, doncs clar veus i veus la resposta dels infants, evidentment això ja és una altra història

E- Llavors la majoria dels estudiants els interessa el que estudien i fan un aprenentatge constructiu en aquest sentit?

C- Sí, excepte aquelles coses que no hem acabat d'ajustar, que són aquesta optativitat compartint amb primària per exemple, i després la titulació té un problema, però aquest és històric, que és el problema que l'etapa 3-6 està molt ben coberta que és parvulari, però l'etapa 0-3 està molt poc coberta, però llavors ells obligatòriament un pràcticum el fan a 0-3, llavors clar, tornen i diuen és que no sabem res, aquesta etapa està molt descuidada, això amb el nou pla d'estudis aquest de grau jo crec que jo ho salvarem, però això és una de les mancances que repeteixen constantment que 0-3 està, però això és un problema de professorat, és el problema que clar si els departaments no donen importància a això i dediquen més cap allà, doncs no tens professionals, perquè en els programes ja hi és, és allò que dèiem els programes sí que hi és però qui se'n fa càrrec? I aquesta és una de les coses que sí que jo crec que s'ha de solucionar evidentment i després això es desmotiven entre cometes, en aquelles coses que hi ha la tendència a dir, ells no volen estudiar teoria i el que volen és la pràctica, això d'una banda podria ser cert però tornem a estar amb el mateix, si tu fas una teoria deslligada d'una pràctica i a més la teoria la fas a primer, primer quadrimestre de primer i les didàctiques que corresponen les fas a tercer, és evident que et diuen aviam i no seria més lògic (ajuntar) i dius sí, però és que no podem. Llavors clar aquesta cosa, no és que siguin reacis a la teoria, sinó que són reacis, a un tipus de teoria purament, no que no té aplicació sinó que tu l'has d'aplicar en el context, ells ja són conscients que si tu has d'explicar matemàtiques les hi has d'ensenyar teoria, això ells ja ho saben, el que tu no pots fer un curs, estic fent la paròdia, no pots estar tres mesos estar posant sumes i restes i fer això amb una didàctica que et servirà després tres cursos més enllà, clar si això ho fas a la vegada, el què passa és que aquí que hi ha aquella cosa que venen poc preparats i clar

anem fent propedèutiques, etcètera, perquè clar no saben res, no saben res, clar i si potser arreglem lo d'abans?

E- Això em va bé saber-ho perquè les entrevistes aquí als estudiants les vaig fer a segon i de vegades em sortia algú que em deia és que he fet assignatures molt teòriques que no sé perquè hi són, clar suposo que les fan a tercer.

C- Aquest és el problema del pla d'estudis, entre altres coses perquè, suposo que ja saps com funciona, que hi ha departaments que tenen més pes que altres, hi ha gent que no els vol a primer quadrimestre de primer perquè són com de l'institut i els has d'ensenyar perquè se't perden quan arriben a classe, i els hi has d'ensenyar el Campus Virtual, i clar això és una pèrdua de temps, i clar "jo vull alumnes de tercer", clar, tothom vol alumnes de tercer, però resulta que els de primer quadrimestre de primer no els vol ningú i a qui els hi toca? A la literatura, a mi, i clar, les didàctiques no, les didàctiques van més cap allà, per això tenen aquest, que després ja els serveis, que quan arriben allà al final diuen osti allò era allò, però clar, a mi ja m'està bé que hi hagi, però és excessiu el temps que hi ha una cosa i l'altre, i amés el que és literatura, el departament de filologia catalana fa el què és literatura en majúscules, però la literatura infantil no ni la didàctica de la literatura tampoc, llavors cadascú anem per separat, i dius i si potser, i el que diu això diu ciències i diu de tot, però això sí que és una cosa que ells és queixen i tenen raó i el professorat també es queixa i també té raó, però només una part de raó, perquè bé, la teoria tu la pots fer entrar de moltes maneres, i t'ho dic en el meu cas perquè és el que conec, fan molta més teoria de la que es pensen i al final de quadrimestre els hi dic, allò de la teoria que us fa tant de repelús, doncs mira, heu fet història de la literatura, heu fet comentari de text, heu fet comentari retòric, tot això ho heu fet sense adonar-vos però ho heu fet, i "ostis, que bé que ens ho has colat", a són molts anys, em paguen per això, clar depèn molt de com t'ho plantegis. També és cert que l'alumnat d'aquí porta tres anys, ells no tenen la consciència de fer una carrera universitària per ells estan fent una diplomatura i en el moment que els hi dius estàs fent una carrera universitària, hauràs de fer un projecte de final de carrera, la cosa canvia també, vull dir que també tu tens els alumnes que el marc et dona, per tant has de jugar amb tot aquest tipus de cosa.

E- Llavors no són conscients que estan fent una carrera i tu els has de fer conscients?

C- Exacte, i clar l'entrada no és bona perquè en el primer quadrimestre pràcticament molta gent té notes de tall altes, repeteix el que ha fet al Batxillerat, fet d'una altra manera, o fet de la mateixa manera, o fet, estan repetint, i clar et diuen perdent el temps, i és el concepte de que el que has après jo t'ensenyaré per a què ho has de fer servir, però això ho tenen a tercer, no ho tenen a primer, que és quan tocaria. I això sí que crec que crec que solucionarem amb el grau, creuem els dits.

E- Un altre aspecte, a nivell de relació amb els estudiants, perquè en algunes titulacions al haver-ho més treball en grup, més tutories, ha canviat la relació amb els estudiants, aquí no ho heu notat això?

C- Aquí sempre, aquí, jo no sé si t'has fixat com és això, és com una mena de granja de pollastres en el qual la intimitat és molt relativa, abans aquests despatxos no existien i el professorat estàvem aquí, compartíem el mateix edifici, per tant, hi ha molta familiaritat i això no s'ha perdut, no s'ha mantigut, és a dir, ha augmentat perquè ara pots fer les tutories individuals però sempre hi ha hagut una relació, això influeix també amb que tenim molts, nosaltres tenim dos grups de matí i un de tarda que en total són 150, però tu tens com a màxim 50 alumnes per classe, si a més treballes d'aquesta manera així el contacte és molt proper, molt proper, i per tant això no ha variat en absolut, aquí la gent són molt

E- No tenen problemes per anar a tutories?

C- Què va, tens problemes perquè no et pots prendre un cafè, el problema és nostre, per ells tu estàs al seu servei, els hi has de dir, aviam atureu-vos ara m'estic prenent un cafè, ja ens veurem, la dinàmica és aquesta general amb tot, excepte algun cas especial.

E- Entre ells sempre ha sigut la dinàmica la mateixa?

C- Sí, el que passa és que com en tot, hi ha grups que funcionen molt com grups tots junts i d'altres que tenen més problemes de funcionament, però aquest any per exemple sí que hem tingut un grup especialment conflictiu, però normalment no, com des del primer dia que posen el primer peu aquí a les jornades d'acollida ja els comences a fer a treballar en equip, per contestar enquestes, pel què sigui, clar la relació és molt i acaben formant, excepte casos molt concrets, fins i tot ara comencem a trobar-nos que grups, o sigui el deu i l'onze, els del matí, comencen també a tenir bona relació, entre d'altres coses també perquè nosaltres tenim algunes assignatures on nosaltres els barregem, per tant no sempre estan amb la mateixa gent, intentem d'alguna manera que hi pugui haver barreja entre grups perquè es puguin conèixer més, més que no tant tancats en classe.

E- Aquesta era la idea que tenia jo, però fent les entrevistes m'he trobat que hi havia molta competitivitat, molts grupets petits, tothom m'ha comentat més o menys el mateix.

C- Ah sí, aquest any.

E- Aquest any a segon, i em va sorprendre molt i ho vaig comentar i em van dir em sembla que és problema d'aquest grup perquè normalment no passa.

C- Sí, és aquest grup.

E- Però em va encuriosir perquè la tradició és al revés.

C- Sí, és aquest, fins i tot et podria dir, pim, pim, pim, però és estrany

E- No sé quin, em sembla que tenia dels dos grups, però eren de matí, de matí de segon totes, i m'ho van comentar.

C- A més elles també són conscients.

E- Sí, totes elles m'ho van dir.

C- Clar.

E- Quan els hi preguntava i l'ambient?

C- Però de tota manera també tenen clar que tot i que es poden no se què, quan els demanes raonadament ara us toca posar-vos d'acord, ho fan, per tant és una cosa més de funcionament intern, però ja et dic tenim un grup problemàtic.

E- Sí, ha coincidit.

C- Ha coincidit, però a part d'això sempre hi ha bon, i fins i tot en els grups de matí és una altra història però en els grups de tarda que hi ha molta gent que treballa, clar van de cul, són gent que s'ajuda i veus que hi ha una relació, i en principi en això és aquest grup, si volguéssim ja esbrinaríem què passa, passa això.

E- És una qüestió de context que no m'esperava gens.

C- És que ha coincidit, nosaltres també ho hem notat i tothom està dient què ha passat? Però fixat jo sempre els tinc a primer, o sigui la meva assignatura és la primera que fan a la universitat i quan els vaig tenir a primer i al cap d'una setmana o així vaig dir amb aquest grup tindrem problemes, era una mena de percepció, no saps ben bé què, però no saps, en canvi els de la tarda, i els altres anys tampoc.

E- En relació als estudiants que treballen, perquè aquí hi ha molta gent que treballa molt, i ara amb Bolonya, però vosaltres ja fèieu moltes coses.

C- Clar, nosaltres des de sempre teníem torn de tarda, i el torn de tarda des de fa molta anys, el que fem és un sistema de rotació d'assignatures, nosaltres partim la franja per entendre'ns de tres a sis, i de sis a nou, llavors un any van de tres a sis i l'any següent les mateixes van de sis a nou, per tant ells ja són conscients que amb tres anys no ho poden acabar però saben que les assignatures van rotant, i això ja els avisem d'entrada,

per tant això de la via lenta ja fa anys que existeix, llavors hi ha els casos extrems que la gent intenta veure a vegades excessivament, intentar solucionar la vida, tens aquella persona que t'ha vingut i de sobte a trobat treball i ho entens perfectament perquè clar tots hem passat per aquesta època de dir "ho necessito" i clar t'ha estat venint i li queda un treball de no sé que, doncs mira ja ho solucionem, però en principi nosaltres ja fa molts anys que ho tenim.

E- Perquè normalment treballen amb coses relacionades amb...

C- Generalment sí, per això acaben a les cinc que és quan acaben les escoles, clar, és que nosaltres tenim fent, ja no és que treballin de...

E- Pizzers.

C- Exacte, que també n'hi ha, però la majoria d'ells treballa amb coses relacionades amb l'ensenyament i per tant t'arriben a les sis.

E- No han augmentat les queixes d'estudiants que treballen?

C- No, perquè sempre els anem, a més intentem, a banda dels que treballen i et demanen les coses així, els hi estem dient tot no es pot tenir a la vida, t'ho has de plantejar després també teníem problemes amb la gent que venia dels mòduls i que a més treballa, perquè la gent que ve de mòduls té molts assignatures convalidades, llavors que passava? que nosaltres fèiem els horaris sense tenir en compte aquesta gent i els fotíem literalment perquè clar tenien una classe a les tres i l'altra a les nou, per tant treballant... i el que sí que hem fet és anar polint els horaris intentant atendre les demandes perquè aquesta gent tingui els forats, es pugui matricular d'altres assignatures d'altres cursos per omplir aquests forats i per tant no és queixen i és que ni s'atreveixen a queixar-se perquè saben perfectament que cada vegada que els diem això no pot ser sempre al darrere hi ha un plantejament, és a dir, no és no perquè no, sinó que els poses allà i els hi dius, jo ho he fet, si tu em trobes una solució diga'm-ho i de fet moltes d'aquestes amb la gent de mòduls els hi vaig dir, és a dir jo tinc una versió però si vosaltres teniu una altra opció nosaltres us farem cas, algunes de les opcions les hem preses d'ells que són perquè s'han quadrat, s'ho han mirat elles mateixes i han dit podríem fer-ho així, perfecte, no amb això no hem tingut cap problema.

E- Aquí hi ha molta tradició d'assistir a classe a més.

C- Sempre.

E- Això de fer una assignatura i no anar a classe no.

C- Entre altres coses perquè com que hi ha poca teoria, no hi han apunts, clar...

E- Sí, però altres titulacions que ho han intentat fer llavors el que els hi passa és que quan els dies de teoria no els hi va ningú i els dies de pràctica està la classe plena.

C- Clar, però el problema és que aquí no...

E- Està integrat.

C- Està integrat, clar, perquè aquí a tu et donen una pràctica, un aprenentatge per problemes, l'has de fer perquè la teoria està allà inclosa, no et va el professor primer i et diu la teoria és no sé què i ara farem un exercici perquè facis això, sinó que és el mateix i moltes vegades és a partir de la pràctica que surt la teoria i la teoria te l'has de fer tu, o amb grup i després l'has d'exposar, aviam aquí l'assistència és alta perquè a mi com a professor no em perjudica, la teva manca d'assistència perjudica el teu grup, tu traspasses la responsabilitat d'assistència o la teva manca de participació al grup, llavors clar, és molt més complicat quedar malament davant dels companys que quedar malament entre cometes davant meu. Jo sempre els hi dic, que vingueu o no vingueu, això solucionem-ho, però si tu estàs en un grup i tu no hi col·labores tu a qui estàs perjudicant és a les teves companyes, per tant tu mateixa, fes el que creguis que has de fer, llavors per això la participació és tan alta, no perquè aquí es passi llista i a les tres

faltes suspenen, no, sinó senzillament perquè clar el fet que jo falti perjudica als altres perquè jo faig una feina conjuntament i m'avaluen conjuntament i per tant.

E- Sí, a més a més com que tenen una motivació alta i un interès alt, també és per responsabilitat perquè els interessa.

C- Aviam, és que fins i tot et diuen no puc venir perquè he d'anar al metge, o et diuen aquella avui no pot venir per x, és a dir que sí que hi ha aquest tipus de responsabilitat, més que res perquè la responsabilitat és del teu propi aprenentatge i de l'aprenentatge dels altres, no de mi, de tenir l'aula plena o buida, jo els hi dic a mi em paguen igual, jo mai, millor, si en tinc quatre millor, i entres amb una altra dinàmica, la responsabilitat de l'assistència no és, l'assistència és perquè tu la necessites no perquè jo la necessiti, que és l'altre concepte, i això aquí ho tenen molt assumit i els índex d'assistència són altíssims, hi algú que passa llista però és un eixelebrat, en principi ningú passa llista.

E- És que en altres titulacions això és un gran problema.

C- Però clar perquè, és a dir jo assisteixo a classe per a què, el concepte és aquest, si jo vaig a classe a fer vultó, doncs és durillo aixecar-se i aguantar, però si jo vaig a classe perquè jo he de resoldre una pràctica amb els meus companys o he de preparar una exposició amb els companys que he de fer, és una altra història, aquest és el concepte d'assistència que jo crec que aquí majoritàriament funciona, tu assisteixes perquè no necessites, no perquè jo ho necessiti.

E- Qüestions d'assessorament suposo que no cal, no tenen problemes, en alguna titulació hi ha alguna idea per assessorar els estudiants.

C- Aquí el que tenim és el sistema aquest de, no sé com es diu, els alumnes de segon i de tercer.

E- Els assessors.

C- Els assessors, a més a més aquí no...

E- No cal.

C- No, t'enganxen pel dret i per on sigui.

E- És que en altres titulacions també s'ha vist necessari fer un equip d'assessorament.

C- Aquí no cal, van directe, a veure aquí els qui primer ho aturen són els tutors de curs, van directe al tutor i el tutor va a l'Enric o a mi i ja gestionem això.

E- Hi ha delegats de classe?

C- Sí, també, sí i per tant ens ho anem fent i sobretot això que te'ls trobes al bar, te'ls trobes a tot arreu, i t'assalten directament i el correu electrònic això és... no sé si és bo o és dolent però com a mínim funciona.

E- Jo diria que es tallen menys.

C- Tenen més facilitat cosa que ja m'està bé perquè llavors m'escriuen i així com que jo sóc de llengua i literatura si me'l envien amb faltes d'ortografia no te'l llegiré i fem ortografia d'aquesta manera, vull dir, és una bona manera.

E- Lo de la franja, també es queixen molt del tema de la franja.

C- Però jo ja entenc perquè es queixen.

E- Sí, jo també, però quina idea hi ha darrera per mantenir la franja.

C- Per mantenir la franja hi ha una idea de, nosaltres la vam plantejar i al vam plantejar a meitat de l'horari lectiu que això és el que molesta.

E- Sí.

C- Per una senzilla raó perquè la demanda de treballs en grup és tant alta que una de dos si tu vols que et facin un treball en equip, no recordo i pego, jo faig això tu fas això després ho ajuntem, algú s'ho mira i fora, que ara ja han decidit que ara han de mirar i tota la lletra ha de ser la mateixa i això, si tu de veritat vols que treballin en equip tu els has de donar un temps en l'horari lectiu, perquè clar, l'altra opció és ja ens veurem dissabte i diumenge, no dissabte i diumenge vostè se'n va a divertir que també toca i si

han de preparar exposicions orals etcètera aquí tenim gent una que ve de Mollet, una altra que ve de Mataró, l'altra de Manresa, no em sembla just, si nosaltres avaluéssim per un examen que tu t'ho fas autònomament i fas el que vols, em sembla de conya, és inexistent, no cal aquesta franja, però com que jo et demano i treball en equip cooperatiu, no un treball fet de molts i enganxat, jo t'he de donar aquesta, llavors el que intentem és posar-la al mig per assegurar això que tenen aquesta disponibilitat, el primer any no hi va haver cap problema, el problema va ser quan primària va decidir que les posava per pressió dels alumnes a començament o final, llavors van dir, a i els de primària perquè, i ja no només això sinó que molts dies no tenien franja i la tenien concentrada divendres d'11 a 14, perfecte, jo com a professor també voldria això, però nosaltres les franges no només les tenim perquè ells treballin sinó que estan situades de tal manera que totes les assignatures tenen la possibilitat de créixer per dalt o per baix perquè com que hem disminuït les classes d'hora i dos quarts a una hora, no sempre en una hora et dóna temps de fer l'activitat, llavors què passa? Sinó pots créixer per cap lloc no ho pots fer-ho, necessitem per les tutories, pels treballs en grup, perquè clar si tu tens 50 i has de fer tutories en una hora no et passen tota la gent del grup, per tant quan la meva hora s'acabi jo sé que puc allargar-me amb aquells grups que no he tingut temps sense interferir les altres, per això estan situades aquí, les queixes han vingut i jo ho entenc, perquè sobretot amb la gent de tarda i encara més amb els que provenen dels mòduls, els hem partit per la meitat i jo sóc plenament conscient, però això l'any que ve no passarà.

E- Les de matí també es queixen.

C- Però elles es queixen per...

E- Comparació amb les de primària.

C- Sí, i a més les veus i els dius fem l'altra opció retornem a cada professor la mitja hora que li hem pres i quan fareu els treballs? A coi, és que els treballs hi continuaran sent-hi, també depèn d'època en que fan les preguntes, per exemple a començament de curs els hi sembla una pèrdua de temps absoluta, en canvi al final els agradaria tenir moltes més franges, per tant, però la raó.

E- Jo les vaig fer cap al maig i em va sorprendre que encara diguessin que ho torbaven bastant inútil, abril, maig. No sé, l'argument és que es posin a darrera i si jo tinc feina em quedo i sinó...

C- No sé què.

E- Jo sóc gran i responsable per decidir.

C- Sí, l'argument és aquest, ja sé quin és, l'argument és l'altra perquè clar si jo les poso totes al final les classes de primera hora què faig, o sigui si jo t'he de passar vídeo te'l passo de 8 i mitja a 9 i mitja i et dic vina a les tres de la tarda que acabarem de veure el vídeo, llavors et diuen clar, tens raó, el fet que els professors no haguem aprofitat les franges per fer el que tocava no vol dir que no tinguin una utilitat, perquè alguns professors sí que les han utilitzades com pertoca llavors ells també hi veuen la utilitat.

E- Però amb això hi ha més o menys la demanda de no trepitjar-les molt les franges.

C- No, hi ha la demanda bàsica d'això de no, un dia sí, però, també si jo haig d'ocupar una franja jo ho haig de demanar, no és avui us quedeu i no sé què més, això sí, lo de les franges, això ja ho tinc claríssim i cada vegada que surt i l'argument és aquest i ells ho diuen perquè és la seva obligació i jo ho entenc i aquest any hem cedit en algun cas, en algun cas que era lògic, no perquè sí sinó perquè tenia un sentit, i els hi hem explicat i això és així per això, no perquè en s ho demaneu perquè els criteris pels quals ens ho demaneu no són, però ja m'està bé. No t'han dit res d'això del calendari del juny i del febrer?

E- No m'han dit res, d'això d'ajuntar classes?

C- Sí.

E- Doncs no, ningú, ni a les entrevistes ni com a professora fent les classes, bueno, vam fer un dia de repàs i un dia d'examen, no. Hi ha queixes amb això?

C- No, el què passa és que tampoc ho acaben d'entendre i el professorat tampoc ho acaba d'entendre.

E- A mi em va costar.

C- Clar, és això si tu tens classes d'una hora, si tu tens cinc assignatures, això no és necessari, però si jo tinc nou assignatures hi he de preveure que en quatre d'elles em fan exposicions orals és que no m'hi caben, per tant ho vam haver de solucionar d'aquesta manera, tens les mateixes hores però distribuïdes d'una altra manera per poder fer aquest tipus de coses que en una hora és impossible de fer, perquè no pots fer 50 exposicions en una hora, per tant necessites això.

E- Jo el que he tingut la sensació molt, pels dos àmbits, tant fent la tesi com la docència, és que van molt atabalades, s'atabalen moltíssim, però molt, a graus que dius tranquil·la no passa res.

C- Això també depèn dels cursos i depèn.

E- Jo he tingut les de tarda i van molt de...

C- Però elles també són molt exagerades, són molt jo els hi dic *culebrón americano*, ohh.

E- sí, però a part d'ahh també em passava per exemple el dia de tres hores fem repàs oi ningú s'havia mirat res, llavors vam deixar una estona perquè s'ho miressin i jo vaig pensar un resumillo, però tampoc pots fer un resum d'una assignatura amb una hora.

C- El que passa és que van atabalades perquè els costa encara i jo també ho entenc perquè tenen tal varietat de coses amb tal d'allò que els costa molt organitzar-se.

E- Sí.

C- Jo és que m'ho plantejo, si jo hagués de fer 9 assignatures amb tres mesos jo no ho resistiria, jo trobo, i jo les felicito quan arriben al final, us felicito perquè heu aconseguit sobreviure.

E- Sí, la recompensa que tenen és que treuen molt bones notes.

C- clar, és que aquí tenim molt pocs no presentats, no al revés, molts pocs suspensos que coincideixen amb més o menys no presentats, és a dir la gent que ja sap que no aprova no es presenta, per tant diuen és que aquí no suspèn ningú, no és que suspenguí ningú és que la gent ja té molt clar si suspendrà o no i llavors ja no es presenta, i a més coincideix i sobretot a la tarda és molt clar, aquestes que estan la primera, un any tens un índex de no presentat altíssim i dius ostres què ha passat? Mires l'horari i veus eren les tres de la tarda, l'any següent aquella que tenia un 100% de presentats passa a tenir un 60%, què ha passat aquí? Doncs que ha passat a les tres de tarda, això és va compensant d'aquesta manera, però aquí la gent té bones notes per això, i a més exàmens, allò de jugar's-ho a un examen tenen potser dues assignatures, llavors clar si tu segueixes és que és impossible, suposo que se't haurien d'haver queixat d'una cosa, no sé si no s'han queixat és perquè sempre els hi dic que es queixen del que no toca i del que toca no es queixen, que és el tema de correccions, del reton de correccions, si jo demano un exercici te'l he de tornar, no trigar tres mesos a tornar-te un exercici.

E- Jo ho vaig captar com unes queixes molt puntuals, amb professors molt puntuals, i llavors no ho he generalitzat com a queixa.

C- És que això havia de sortir, m'estranyava que no sortís.

E- Sí, però és el mes que el professor tal que fa tres mesos que li vaig entregar i després em diu que no sé què, però generalitzat no, home ells també són conscients que comporta feina per part del professorat i que s'hi dedica molt.

C- A veure, a més tu quan presentes les correccions, tu corregeixes i els crides perquè són treballs, per això acostumem a fer treballs en equip perquè és menys, tu els hi comentes i ells veuen que no només te'l has mirat sinó que a més, que si això ho fas en el primer treball tingues per segur que el segon treball ja aprofiten la franja, és a dir que el primer el fan tu a casa teca i jo a la meua i al segon ja no t'ho fan, tots són conscients dels primers treballs que ens entreguen és allò que la setmana i els hi tornes i els hi dius pum, pum i pum, j us e demanat un treball cooperatiu i no jo faig això i tu allò perquè sinó ho fe cadascú a casa nostra.

E- Però això de que es retorna tard, deu ser puntual, no?

C- Sí, el que passa és que és molt escandalós.

E- Sí, però trobo que ho saben distingir molt, els estudiants són molt...

C- Intel·ligents.

E- Intel·ligents, sí i saben captar molt bé les coses i distingir bé, i quan és una cosa puntual o és una cosa generalitzada.

C- Per exemple jo amb les enquestes que els passem de valoració ja ho veus, però generalment jo sempre els hi dic més que la valoració de molt poc que sí però tampoc no m'importa gaire el que m'interessa són no que em digueu les coses que funcionen malament que també sinó això funciona malament hi hauria de funcionar així, vull dir que jo estic molt contenta perquè realment veus que detecten realment tots els problemes i ofereixen solucions, vull dir que hi ha un compromís amb la titulació i crec que tot i aquestes excepcions que tots les coneixem i tots no sé què, ells estan prou satisfets.

E- Jo també en general he captat que estaven molt satisfets.

C- Per això la cosa que no funciona encara destaca més.

E- A mi el que em va sorprendre més és una diferència de perfils en relació a l'autonomia, és a dir, la majoria d'elles agraeixen que siguis molt pautat explicant i tot molt claret, però n'hi havien unes, venien d'altres titulacions, que...

C- Ja m'has donat la resposta, és que és això.

E- Llavors ho trobaven súper infantil, jo prefereixo que em deixin estar una mica.

C- Però això també és el pas que necessita el propi professorat d'adaptació al nou estudiantat que tenim, clar és que és amb molt pocs anys que...

E- Han entrat gent de noves titulacions.

C- Clar, hi aquí tenim problema, que els hi hem d'ensenyar on era la biblioteca, i clar quan algú ve d'una altra titulació tampoc no se'n recorda de com va entrar el primer dia en aquella titulació, són gent més gran, per tant, clar t'has d'adaptar una mica al que hi ha.

E- A nivell de fer els treballs per exemple, aquí hi ha diversos professors la lletra que ha de tenir o els punts de l'índex, així molt pautadet.

C- Això no, *off the record*, això ja saps que diria ara.

E- Sí, però per exemple jo a mi no m'agrada fer-ho això, jo com a professora els hi deia feu el que vulgueu, com a conceptes ha de tenir això i això però al final ho vaig haver de dir perquè cada dos per tres em venien i deien però quin apartat vols? això com ho vols?

C- No, no, no, és que clar tu també, home, no, no i no, jo primer no tenen apunts, saben el que han de fer i ja no els ho dono cap més indicació, però això vol dir una feina, això vol dir que les tens allà, aviam ensenya'm, fes un esquema, a em sembla molt bé i si això ho possis aquí, oh però llavors, perquè no, és una feina això requereix molta feina.

E- Jo vaig caure en el parany de novatilla.

C- De novatilla, em van apretar evidentment entre altres coses perquè no sabien com avaluaves, l'any que ve si continues fent la mateixa assignatura ja no necessitaràs tot.

E- No, ja no la faig.

C- Però és així, amb mi porten tant de temps que un s'ho diu a l'altre i ells ja saben que no, primer que per molt que insisteixin no ho tindran i ja saben com avaluo i que és el que avaluo, per tant a mi se'm han acabat els problemes, encara en tinc "d'escolta hem de", "creus que ho has de fer", però sinó ells apreten és clar, amb un esquema és fantàstic, pum, pum, pum no m'equivoco, això és de novata, ho sento però és així.

E- Sí, sí, ho tinc molt clar que és el que toca els primers anys.

C- Tothom hem passat per aquí.

E- Per això que ja és això, jo a la mínima que ho vaig comentar tothom em va dir, no que has fet, has caigut en el parany de pressió, no és que tothom ens diu què s'ha de fer

C- No, hi ha gent que sí, però no.

E- Però sí que he notat aquesta diferència de gent que entra per aquí per primera vegada i la gent que ve d'altres titulacions que són més crítics amb aquest estar a sobre i tanta feina i tan pautada, són més crítics.

C- Sí, són més crítics ja ho entenc perquè és una altra dinàmica, però aquesta gent quan se'n va a fer pràctiques, després quan torna et reclama que li estiguis molt al damunt, després quan van a fer les dellonses el que voldrien és tenir-te allà, és a dir que ells se senten molt segurs a les classes teòriques però després quan els envies a les escoles i els soltes allà llavors sí que volen que estiguis el damunt i els hi expliquis tot i tornes i això i això i dius ei atura't, i per tant, són dinàmiques diferents i això com a professorat ho hem de tenir en compte.

E- Heu detectat quin percentatge ha augmentat aquest perfil?

C- Encara no ho tinc quantificat però deu ni dos, a més gent molt diversa, gent que ve de veterinària, de polítiques, de comunicació o sigui que, de veterinària, que vens a fer per aquí? Tractem amb animals però són diferents però són diferents, és a dir que hi ha coses que ben bé que no acabes de dellò.

E- De vegades són itineraris personals de que era allò el que realment volien fer.

C- També de feina, aquí sí que et trobes la gent que sap que bé aquí perquè sap que també té feina quan acabi.

E- I no se'n van més a primària?

C- El que passa és que fins ara a primària han convocat oposicions ara, però fins ara, però fins ara primària, era infantil el que creixia perquè és el que dóna vots, és el que m'encanta, farem guarderies, per guardar què? trastos, però clar primària no, però ara primària serà la que pujarà, primer perquè desapareixeran totes les especialitats passaran a primària i després perquè a primària quan apliquin la tercera hora ja em diràs com s'ho faran, és impossible i per tant guanyarà primària i a més és l'etapa que jo crec que s'ha de cuidar més perquè infantil és necessària, però primària és la que et dóna la base, i anirà per aquí.

E- Molt bé, doncs ho tenim tot.

C- Ja està? no ha sigut tant dur.

Sots coordinadora d'Enginyeria Informàtica i coordinadora durant la implementació del pla pilot.

Dia: de març 2008. Durada: 41 minuts.

E- Si t'ho has mirat?

C- Molt, molt poc, o sigui que tu entens que en determinades preguntes la respostes que et doni abarquen d'altres, així clar

E- Sí, ja és la idea, a més a més fem això continuem per el que m'estaves dient ara que hi ha hagut molts canvi, així en pla gros quins canvis s'han fet?

C- A veure jo diria, és que hi ha com diferents vessants, eh des del punt de vista estructural de llibertat alhora de decidir com vols fer la docència jo crec que és un dels canvis, des del punt de vista del professor ara parlo, més bons o més atractius, perquè si tu des de sempre has considerat que per molt que Bolonya digui que has de fer tres hores de teoria, tres de pràctiques i tres de no se què, si després resulta que la teva matèria és molt més pràctica o molt més de fer problemes i resulta que tu estàs encorçat en com fer aquella docència arriba un moment que no estàs a gust amb el que estàs fent perquè la teva característica és diferent. Llavors, en aquest sentit als professors se'ls ha donat molt marge d'alternatives d'estructurar la càrrega docent que reben com d'assignatura i aquella càrrega docent col·locar-la d'una manera més idònia, més adequada per aconseguir els que ells consideren que diguéssim, partint amb les objectius d'aquella matèria. Llavors, jo això és el que trobo com a professor més positiu, tenir l'habilitat de col·locar la forma de fer les classes de la manera adequada segons que tu entens, la típica cosa de les primeres setmanes no hi ha mai problemes que no saben teoria, i què acaba passant? Que tots els alumnes les primeres setmanes no tenen docència, perquè primer fas les hores de teoria la teoria i a vegades les hores de problemes com a lo millor van per separat, el grup no sé que el grup no sé quantos, i clar jo no puc avançar teoria perquè aquí em toca problemes però els del grup, la meitat de les persones. Bueno, totes aquestes coses jo crec que ara tens més llibertat de dir les tres primeres setmanes en horari de teoria i de seminaris es farà teories, després utilitzarem de manera molt més individual, individual no, en grupets petits, els problemes, tot a lo millor, ja et dic, també s'ha reforçat de tenir més capacitat docent per duplicar problemes, etc. Però és que de vegades amb aquesta diguéssim dotació no n'hi ha prou per fer el que tu realment volies fer tant a nivell de intentar que treballin més entre elles i tu supervisar com van els problemes, o demanar exercicis, que clar si són enormes arriba un moment que tu tampoc ho pots corregir tot, llavors si tu utilitzes els sis crèdits que tu tens com a professor per acabar reduint aquestes coses i aquesta interacció, jo crec que això és positiu, perquè en el fons segueixes d'una manera més directa l'evolució dels teus alumnes.

E- Hi ha més coherència, diguéssim?

C- Sí, perquè en el fons tu tens més capacitat de detectar que si s'han perdut en un determinat tema o veus que realment que no estan avançant a la velocitat que tu esperaves, home per molt que tu t'hagis planificat algo, a vegades tens més capacitat de que com que coneixes per on van, doncs ara dedicarem de teoria a acabar de teoria a acabar de fer aquest tema perquè tu saps que si aquell tema no s'entén no pots , i abans que passava, que tu tenies el teu horari, la teva planificació de classes i pim pam, pim, pam i no hi havia retroalimentació, jo ara trobo que la retroalimentació és bona, i els alumnes també la veuen així.

E- I tothom ha procurat més o menys fer?

C- Bueno, aquí ja hi ha qui més qui menys

E- La majoria..

C- Sí, hi ha professors que sí que han acabat entenent més que tenen més llibertat d'enfocar les classes, llavors això s'ha notat molt en classes de tercer, segon tercer, o tercer quart, és a dir, menys alumnes per classe, alumnes més responsables, perquè clar, intentar també fer una mica més aquesta adaptació més continua amb alumnes de primer que venen com molt esperant que els vagis marcant, llavors és una mica difícil. Llavors una de les conclusions que sí que vam treure analitzant transversals les opinions d'alumnes, professors, etc, doncs que a primer, és lo que dèiem, hi ha un curs de socialització que dèiem, és un curs de que s'han d'entrar bé de com funcionen les coses, de què s'espera d'ells, que el treball continu és lo més important, que han d'aprendre a treballar en grup, tot una sèrie de coses però que al final, no sé com fir, no deixa de ser només això la utilitat. I en canvi, a segon reculls els fruits, llavors perds menys de temps amb insistir-li amb la mecànica i la forma d'estructurar i llavors comences a veure que realment el que entra des del principi funciona molt bé. Després també hi ha el típic grup que no hi ha manera que entrin en aquesta filosofia però jo crec que és una filosofia en el fons de treball continu, hi ha gent que el concepte de treball continu, no entra ni entrarà mai.

E- I tens alguna idea de per què hi ha gent que li costa més d'entrar en el treball continu?

C- Home. jo crec que perquè tenen altres prioritats, perquè a veure això també n'hem estat parlant no, a veure quan tu ara fas tot aquest tipus, no sé com dir-ho, jo mai havia tingut una sensació de conèixer tant els alumnes i que tu els veus entrar per la porta i ja saps més o menys si és el típic que ve a classe amb ganes, sense ganes, obligat o no, llavors hi ha molts tipus d'alumnes actualment. Llavors, en el fons els que ja eren bons abans, ara diria que s'hi troben molt a gust i tu, amés a més, en el fons acabes disfrutant juntament amb ells, no? I en canvi els que abans no entraven, abans no estudiaven res, els típics que s'ho miraven dos dies abans i anaven el dia de l'examen a provar sort a veure si casualment els hi preguntaven el que s'havien mirat, aquests continuen ara tenint la mateixa actitud, és a dir, allò que dèiem, *echar margaritas a los leones*, tenim una mica aquesta sensació, és a dir el que no ho aprecia des d'abans ja no ho apreciarà ni ho utilitzarà, i en canvi els que abans potser ja no necessitaven això perquè ja estaven per la labor d'anar estudiant al dia, de preguntar-te, de participar, d'aprendre del que tu els hi estàs corregint, ara jo crec ara ells estan en una ubicació més bona i en el fons recullen més ràpidament des de la seva implicació. Llavors que acabes dient? Bueno, els que no entren no entraran mai i els que entren jo crec que, i clar això a mi en fons també m'agradaria, però això no he pogut fer mai eh, tenir informació d'aquest tipus d'alumnes. És a dir, si tu les típiques preguntes de què penses de totes aquestes metodologies? Acabes fent-la a una tipologia com la que et deia de gent passota, però són passotes ara, passotes ni que els hi facis classes particulars, passotes ni que els hi truquis cada dia a veure com ho porten, i clar aquests que et diran? Et diran sempre el mateix perquè ja és un tipus d'alumne. En cavi els altres, aprofiten els temps, estudien perquè tenen molt clar que volen dedicar uns anys concrets de la seva vida. Una mica el què em deies per què? Perquè hi ha molta gent que treballa, que treballa per pagar-se les tonteries, vull dir que ara, a mi, jo recordo, ara es una altra època, però a la nostra època la gent que treballava realment era per costejar-se els estudis, o per costejar-se la residència en la que vivien, o simplement perquè els seus pares tenien una poció econòmica molt, molt baixa i realment ho necessitaven, ara no. Jo ara no veig ningú que et digui i que vegis que realment està treballant per aquestes coses, esta treballant per tenir un cotxe, per poder sortir els caps de setmana, per anar-se'n de viatge a llocs que tu encara et quedes amb la boca oberta de pensar que amb 18 anys se'n van a aquests viatges, llavors l'oci i tot això els hi està substituint amb les ganes de, amb poc temps

treure's una carrera, que és el que jo penso que haurien de fer, però bueno això suposo que ja és un tema com sociològic. En el fons és així que...

E- I creus que el perfil bàsicament és aquest de gent que treballa?

C- Sí.

E- La gent que té més problemes per...

C- Sí, perquè en el fons t'argumenten molt que treballen però quan realment t'ho diuen, els dius en què treballen, quin és el teu, no sé com posant una balança dels estudis amb el treball, resulta de que treballen de pizzeros, no sé unes feines que per a més a més per un enginyer futur d'informàtica penses bueno, tu creus que això et servirà d'algo? I no de l'únic que els hi serveix és que *es dinero rapido y fresco*. I ells no acaben d'entendre que les hores que li estan dedicant a aquella feina absurda perquè si encara ja et dic, fessin algo que els hi serveix, segurament sortirien guanyant en algo més, però és que ara només surten guanyant en el fet de rebre diners, és a dir és una pura idea mercantil.

E- Quin percentatge més o menys creus que hi que no entren?

C- Que no entren o que treballen, que treballen així de manera...

E- No més amb la idea de que no entren en Bolonya, amb l'avaluació continua...

C- A veure, és un percentatge que és molt gran el primer curs, primer segon i evidentment tampoc són tontos i quan ja veuen que *esto es lo que hay*, que una carrera com una enginyeria no es treu a base d'estudiar dos dies abans, que a més a més les assignatures cada vegada més exigeixen no tot una presencialitat de totes les hores teòricament estipulades però sí que una certa presencialitat. Bueno, arriba un moment que se'n adonen d'això a primer segon, veuen que això no és el seu i segurament se'n deuen anar a altres carreres que el grau d'assistència no està tant exigit i *que con el tiempo y una caña*, tot surt, no? I aquí en canvi a partir de segon tercer poder la participació comença a ser més responsable, llavors ja no tens aquest grau d'anar en contra.

E- S'ha d'anar convencent?

C- Exacte, això t'ho trobes més a primer i sobretot a primer, primer trimestre. Fins i tot allò que et dic a segon recollim els *frutos* de primer és però el segon trimestre de primer és diferent que el primer trimestre de primer i llavors és una mica així, i a tercer és més còmode que segon, després clar, a partir de tercer també és cert ja comencen, llavors sí a vincular-se amb feines molt vinculades amb els estudis. Llavors aquí sí que ja no pots ser tant crític, però llavors també entra que com que apareixen un munt d'assignatures optatives que ja no és tant matricular-se any per curs amb tota aquella càrrega, doncs jo crec, jo que la sensació que tinc perquè ja ho vas veient, que la gent va entenent que no s'ha de matricular a lo bèstia com fins ara passava i han de ser més conscients de temps que requerirà aquesta assignatures, doncs jo em matriculo que podré assumir. I clar això se'n a donen a base evidentment d'anar pagant eh perquè..., però quantitat de vegades tu li dius a la persona, et ve amb un munt de problemes. A més a més t'explica que treballa, tu et mires el seu, o sigui els crèdits que s'ha matriculat i s'ha matriculat de lo màxim, 70 crèdits i li acabar dient escolta què esperes llavors? Si tu treballes, tens un munt d'hores a la teva feina i a més a més vols treure lo mateix que es dedicaria només a estudiar i en el fons vols que a mi em faci pena, perquè en el fons busquen una mica la teva complicitat, llavors ja et dic, tu pots facilitar que hagin de fer certs grups perquè a lo millor treballen a la tarda i necessiten matí. Ja et dic, pots facilitar no tanta obligació horària o no tanta restricció d'on ubicar-los però el que no pots dir-li a pues no vinguis i jo ja em ficaré que aquesta pràctica l'has fet tu perquè llavors també ets injusta amb la gent que a sobre han decidit que millor no treballar i dedicar-se als estudis i això bueno et trobes casos fins i tot a vegades una mica violents

que posen en tu la culpa d'una decisió seva mal feta. L'altre dia, això si vols t'ho comentaré però millor que...

E- La paro.

<Interrupció>

C- Ens estem plantejant aquí una forma de treballar una forma de tractar-los i una forma de treballar la docència que jo diària que hi ha un gran salt respecte de com ells venen respecte el Batxillerat, educació primària, secundària, m etc... llavors hauríem de deixar potser més a aconseguir a que quan arribin aquí estiguin acostumats a això, a la responsabilitat en el treball, que les feines, perquè és que bueno jo tinc un nois de 19 anys i al·lucino de les poques ganes que tenen de, de, sí dius això es pot fer pujar nota, ningú es sent cridat a fer-ho i jo recordo a la meua edat a la que et deien qualsevol cosa per millorar, pam allà anaves a millorar i ara bueno, ja els hi està bé i si s'han de comparar es comparen amb el que sempre suspèn, perquè clar llavors ells i aquesta sensació ja bé des de petitons, a primària vale, s secundària pitjor i a Batxillerat suposo que és el mínim esforç con tal d'anar traient al matèria i treure selectivitat. Llavors arriben aquí i els exigim que siguin constants, que tinguin responsabilitat, que es preocupin per buscar les bibliografies per ells sols, que participin, que no sé que, i jo crec que és un gran xoc que no estan acostumats.

E- El xoc més gran és que...

C- Jo crec que sí, els que entren és perquè ja no tenen una disciplina prèvia a, perquè en el fons és un procés d'aprenentatge i ara amb 18 anys ja no tenen les bases de que és l'aprenentatge actiu o que és la responsabilitat, una mica l'esperit de superació, vull dir ara actualment diria que això ha quedat totalment, és sacar el *expediente* perquè així tinc més temps per jugar, per sortir, pel que sigui, per estar amb internet, moltes altres coses, que probablement també els enriqueixen eh. Tampoc estem dient que ara siguin, segurament són persones potser més complertes en altres aspectes, però amb el tema de responsabilitat i de participació i sobretot de ja de esperit de superació, de dir això fesho per pur gust de saber que t'has esforçat al màxim i que la nota que t'estan donant és conseqüent del que tu t'has esforçat, no ara és jo faig el mínim. O sigui en el fons sempre t'estan, de qualsevol, explicació que facis de com els avaluaràs, etcètera, en lloc de mirar sempre la millor forma de treure la nota, ells l'acaben traduint en lo mínim que he de fer per aprovar. I això és trist perquè això és un problema de mentalitat.

E- Una de les fames que té la carrera és molt difícil. No sé penso que per aquí és justificació de fer el mínim possible o fan el màxim possible dins de les seves capacitats, no sé.

C- El concepte de difícil o fàcil jo crec que també és un tema de que molta gent entra en aquesta carrera pues mira perquè veuen que avui en dia informàtica que té molta sortida o veuen que navegar per internet és molt atractiu, fer pàgines web. Llavors entren aquí i resulta que això és a nivell d'usuari però el que realment han d'aprendre aquí no té tant a veure amb el que ells potser estan mentalment preparats i això que deia, amb esperit de ganes de treure-ho, llavors potser moltes vegades és un xoc amb la realitat de que comporta un estudi d'enginyeria, però jo no crec que sigui una enginyeria ni molt menys més difícil que qualsevol altre enginyeria. Home, probablement és més difícil comparat amb altres titulacions que potser sense anar a classe, estudiant lo mínim i tal les vas traient, poder en aquest sentit sí, però com a pròpiament, jo no crec, la gent se la treu i de vegades veus cada tipus d'estudiant o cada nivell que dius, buff i aquest a acaba de ser enginyer, saps el que et vull dir? Vull dir que *con el tiempo y una caña* també tothom acaba traient-se les carreres.

E- I les motivacions d'entrada de la gent, dels estudiants, quines creus que són bàsicament?

C- Jo malauradament, jo diria no sé si és en aquesta enquesta o aquella altra que, jo crec que era aquesta, sortia econòmic, econòmic, ells estudien informàtica perquè saben que guanyaran uns diners, purament econòmica.

E- Creus que això influeix?

C- Home, sí, perquè en el fons ni volen aprendre el màxim per ser bons professionals, ni volen aprofitar els seus estudis des d'un punt de vista més humà. No sé com dir, de vegades una persona que estudia medicina, segurament molts estudiaran també perquè sabem que és una carrera molt prestigiosa, que tindran... però també n'hi hauran uns quants que penses jo amb aquests estudis podré ajudar a la gent, podré curar la gent o podré donar un servei que m'omplirà com a persona. Això a nivell informàtic diria que en absolut, valoren la part econòmica, la part de feina i potser la part de cert prestigi pel fet que han fet una enginyeria o de que estan fent uns estudis bueno que tothom més o menys coneix, o sigui està bé conèixer molt de informàtica perquè llavors sempre ets els que controles millor aquella cosa..

E- Reconeixement social.

C- Sí, però poca cosa més i això clar, també es nota. De fet jo en xerrades d'aquestes que et deia de promoció d'estudis i després a nivell d'enginyeria, no vaig començar ni un minut que estava parlant de la universitat, del campus, del concepte de... , ja va haver-hi un que pregunta amb 17 any, escolta és veritat que enginyeria informàtica o enginyeria de telecos ara no recordo quina de les dos, és una de les més és cobra perquè jo vull fer una que directament una que em garantiu que cobraré un molt bon sou des del principi.

E- Ja.

C- Això amb 17 anys clar, una persona així que no veu res més, que esperes també. Jo no dic que no hagi de ser també una aspiració digna, però que no pot ser la única, jo diria que això aquí sí que és veritat que...

E- I suposo que això acaba influint en qüestions d'aprenentatge de voler...

C- Ells volen el títol, ells volen aprovar directe, volen això la nota ràpida, que aquella nota els hi..., o sigui que per aconseguir aquella nota hagin d'haver après més coses i pel pur gust d'aprendre i el pur gust de formar-se i el pur gust de completar la seva..., poc els importa i aquí no sé si també hi ha un component d'això que dèiem abans de masculí femení, vull dir és una carrera, si ja en la meva època la presència era mínima, un 5% si arriba és que no ha millorat en res, vull dir, hi ha dies que la meva obsessió és comptar noies i si en compto una o dos davant de 50. I clar, tots ho sabem que de vegades no sé, la visió femenina dels estudis, de les feines, sempre és una visió més social, no sé, més implicades...

E- Implicades, sí.

C- No ens preocupa només el sou, ens preocupa, no sé, poder ajudar més, ser feliços fins i tot amb aquell sou. Perquè la persona que et pregunta si guanyarà molts diners, no et pregunta si seré feliç amb aquells diners, no amb aquells diners, amb la feina que em comportarà haver de guanyar aquells diners, això no t'ho pregunta ni els preocupa perquè no forma part potser de la mentalitat masculina, i llavors clar, també això potser en titulacions, segurament potser tu ho deus saber

E- A mi em passa el revés, jo haig de comptar nois.

C- I segurament potser en el teu cas més d'aplicació més socials.

E- són futurs mestres o futurs sociòlegs i clar, també la visió és completament diferent.

C- Ha de ser diferent, vale, jo no dic que haguem de ser una ONG les enginyeres, però també hi ha enginyers informàtics que pertanyen Enginyeries sense fronteres, però això ho venen a explicar i se'ls miren dient de què vas?

E- Jo que en treure?

C- Clar, què en trec si jo el que vull és treballar ràpid.

E- Creus que el fet de fer avaluació continua, més propers als estudiants, les històries aquestes de Bolonya, ajuda a que s'impliquin més als estudiants?. A que perdin una mica la visió de treure la nota i prou i agafin una mica de gust pel que estan fent?

C- És el que et deia abans, ajuda, implica i està bé pels que ja d'entrada tenen una bona predisposició a que els estudis que estan fent no siguin purament treure notes i aprovar i passar un expedient. Per aquests jo crec que sí, perquè a més a més tu després fas les enquestes i t'ho diuen, no, és una de cal y una de arena. "M'ha costat molt tenir que presentar-te els problemes cada dia, això ha sigut una mica dur i tal, però en canvi quan he hagut de preparar-me l'examen ja el tenia pràcticament aprovat, he après molt paulatinament i no me'n he adonat compte, se'm ha fet fàcil l'aprenentatge", vull dir, els mateixos reconeixen això però potser a vegades encara no saben, si han de posar en una balança, encara no tenen massa clar que aquest aprenentatge continu realment haurien de veure'l clarament molt més positiu que la feina, de moment també..., o a veure també és veritat que encara no estem en una situació de poder assegurar que la feina està totalment equilibrada en qüestions de, m'entens? Transversalment les assignatures si...

E- La càrrega, no?

C- Sí, és a dir, segurament aquí és el punt crític en tota les titulacions de graus que vindran, assegurar que tindrem controls transversals per curs, que els professors intentin paulatinament posar les proves parcials i que no tothom es concentrem en les mateixes setmanes, que les setmanes seran 12, 15 o les que siguin, però llavors des de la primera fins a la última ens hauríem de poder distribuir, i que no sigui aquella mentalitat de, al principi molt suau, al mig a tope i al final tot demanar pràctiques, això és una mica la visió tradicional i això en els alumnes amb què es transforma, que les primeres setmanes no fan res, les del mig agobiats a tope i les últimes a entregar pràctiques com uns bojos i a lo millor no poden llavors preparar-se problemes o proves parcials o el què sigui.

E- Intenteu que hi hagi coordinació en això?

C- Això és una de les coses també noves que ha vam començar ja fa dos anys i ens hem donat compte que és la que hem de potenciar més, i no només des d'un punt de vista de que s'ha d'equilibrar, això que dèiem, les càrregues, sobretot que els propis professors que estan en aquell curs es sentin una mica de que estan coordinats i que estan en un concepte transversal i per tant, que quan van a reunions de segon, de primer, el que sigui doncs acabin veient una mica com els hi van altres professors, una mica, clar uns diran això és tornar a nivell de la que fan a secundària, de les avaluacions aquestes més, no? No sé com els hi diuen de..., no arribarem mai a això de fulanito de tal, ta teva assignatura com la porta, vale, pues jo l'aprovo, això no, no crec que sigui una forma d'arribar però ser conscients una mica del nivell del que tots anem demanant, després, les reunions aquestes transversals ajuden a conèixer mètodes d'avaluació que fan altres professors. O sigui jo considero que mai ens havíem preocupat tant de la docència i de l'avaluació com des de que estem fent, ja et dic, la prova pilot i lo que porta a darrera això, que són reunions trimestrals, que ara mateix en fem cada 15 dies amb els coordinadors per curs, a més a més amb l'equip de coordinació que és l'Elena i les dos sots-coordinadores, llavors cada vegada que detecto qualsevol problema o nivell de la meva assignatura o a nivell de coses que ens diuen els alumnes, aquí és el lloc a vegades on el comentes, segurament hi ha algun altre professor que diu mira, això és una cosa

que... i al final et dones compte que problemes que al final es tractaven puntualment i de forma individual segurament han de tenir un tracte més globalment i més de la titulació. Jo crec que les coses que això és més positiu, que ho veiem més globalment i que en el fons ens acostumem a parlar amb professors que a vegades ni sabíem ni que feien, això com avaluen, com fan els exàmens, quines formes de potenciar que vagin a classe o que no vagin, o que entreguin els exàmens o no sé, mi maneres, sempre aprens algo d'aquestes reunions. Però clar sempre hi haurà professors menys i implicat, però una mica el mateix que et deia amb el tema dels alumnes, el que ja no vol entrar i el que ja considera que la docència és un pur tràmit en la seva tasca diària, aquest ja no vindrà o si ve s'ho mira de lluny i fa el mínim o no vol implicar-se, el que la docència li agrada, li preocupa o veu que pot millorar-la en aquestes reunions vol aprendre o té una actitud molt activa i llavors, bueno jo això és de les coses. És més va haver-hi una xerrada que va venir com el coordinador d'informàtica però també de la UPC, el Xavier Sànchez, que va estar explicant potser era un altre nivell, explicava que s'havien estat plantejant ells alhora d'enfocar el pla d'estudis i sobretot alhora de col·locar les competències i una mica el que ells han après de les proves pilot encara que ells no les han fet com nosaltres tipus títol propi i pla pilot, etcètera però si que ha estat fent altres coses, i a mi em va encantar estar en aquesta reunió perquè veies que tot el que ells deien a nosaltres ens havia passat el mateix, i eren aquest tipus de coses, tant simples com necessitat de coordinar molt bé els cursos, equilibrar les càrregues, que els professors siguin conscients que si tenen aquelles hores has de tirar cap avall, mai ha de tirar. I ara no recordo més coses així genèriques, però que dius mira que bé, nosaltres estàvem, o sigui que la prova pilot en si mateixa lo important no era el títol propi perquè en el fons no deixa de ser una cosa que et reconeix la Generalitat, lo que vulguis, però un alumne això li servirà de gaire, però em après moltíssimes coses que segurament ara quan enfoquem planificació global de les assignatures, planificació dels horaris, coordinació de moltes coses, direm pssss que això era important, a veure com ho solucionem, a veure com ho enfoquem. I jo crec que els que no fem aquest tipus de *previo* repetiran esquemes, saps? Et dic que s'ho aniran trobant i hauran d'anar-se readaptant i ara potser ja portem aquest preàmbul de què hem detectat i com, i lo problemàtic serà com, perquè a de vegades detectar el problemes no és el més difícil sinó serà trobar-hi solucions, fins i tot solucions de coses tan tontes com els horaris, clar, això que t'explicava abans que amb els nous mètodes tu afavoreixes molt que el professor estructuri de la manera més creativa, lliure, lo que sigui, però bueno després què passa que tens caixetes d'horaris, que interfereixes en altres assignatures, que on t'han posat teoria, o millor dit, que on t'han posat que tens un grup de problemes no pots pretendre que vinguin a escolar-te teoria perquè a lo millor en aquella hora tenen teoria en una altra assignatura i tenen horaris creuats, o sigui tonteries d'aquestes però que després la realitat t'impedeix lo que tu t'agradaria fer i això jo és ja et dic que porto molts anys fent horaris i no sé, saps? E- És un mal de cap.

C- Sí, perquè no és una cosa tan tonta, perquè jo a vegades he estat en reunions que et diuen, els horaris són cosa de Gestió Acadèmica, que els facin els de Gestió Acadèmica, això vol dir que no tens ni idea que certs horaris acaben afavorint certs metodologies d'aprenentatge actius o no, algo tant tonto com els horaris. Si tu tens, per exemple, tota una franja d'un matí per dir-ho de 9 a 12 i allà tu pots fer el que vulguis que tu saps que no interferiràs en cap altra assignatura d'aquell mateix curs, doncs segurament et muntaràs l'assignatura d'una manera més coherent, però clar, llavors venen, és que clar és que jo no tinc professor per duplicar aquell grup. Llavors la trista realitat de com funciona aquell professor t'acaba condicionant grans idees oi grans pensament, llavors dius que el professor que només és un professor i pretén fer tota la docència de teoria,

problemes i a més duplicar els problemes, clar, aquell ja t'està exigint que els problemes no són simultanis, llavors això que vol dir, que has de simultaniejar amb una altra assignatura, i en el fons allà no pots posar hores de teoria. Tonteries així que s'hauran d'analitzar bé.

E- L'última cosa que volia comentar lo dels grups de treball, que els estudiants treballin en grup, això és una cosa que heu incentivat molt des de...

C- Sí.

E- Sí?

C- Sí, sí.

E- I opinions generalitzades de si funciona, no funciona?

C- A veure aquí la cosa jo trobo que lo més difícil és mecanismes per avaluar aquest treball en equip, és a dir que tu proposis fer treballs en equip que segurament el 80% de la gent realment sàpiga interaccionar etcètera, però després t'has de plantejar com avaluar aquest tipus d'aprenentatge cooperatiu o de treball en equip i aquí és on encara ens falta pràctica, però això també hi ha gent que ja utilitza mètodes que ha après en cursos d'aquests de l'IDES o allò lo típic, doncs els rols, cadascú ser el seu paper, després els vas intercanviant, o que entre ells siguin crítics. Però clar això que passa que diria que encara estem molt acostumats que lo important són els objectius específics d'aquella assignatura i aprendre a avaluar objectius transversals jo crec que serà la gran assignatura a partir d'ara, és a dir totes les assignatures que tinguin treball en equip com una de les coses importants, doncs no pot ser que només ho posin i ja està, saps? Han de plantejar-se mètodes actius per saber avaluar això, primer per fomentar-ho perquè tampoc serveix de res avaluar algo que tampoc estàs explicant, activant o fomentant i jo crec que aquí tots els profes haurem de fer bastant d'esforç.

E- Creus que els hi va bé als estudiants treballar en grup?

C- Sí, sí, i no només és que els hi va bé sinó que és necessari, és una mica el que dèiem, quan tu després vas a una empresa, a veure els coneixements ja te'ls donen mínim, ja saben que si tu has passat una titulació has tret uns estudis, bueno tindràs aquells coneixement, però és que de vegades els importa un *pepino* perquè en el fons ells et donaran els seus coneixements, en canvi el que sí que volen és que si tu estàs en un equip, sàpigues treballar en equip i treballar en equip són moltes més coses que no només mínimament simpàtic o que sembli que treballes en aquell equip, has de ser conscient que la feina s'ha de passar entre tots que si algo no funciona també és un problema de tots, no a la que funcioni trobar culpables i a la que funciona trobar herois i coses d'aquestes i clar, si no ho van aprenent a llavors s'estrellen a les empreses perquè no saben treballar en equips multidisciplinaris, no saben trobar la informació d'una altra professional que tinguin al costa, perquè de vegades fomentes molt gent molt autista entre la màquina i ell i probablement molt autosuficient amb aquell únic entorn i clar, que tu li col·loquis al costat un expert en biologia i la feina que tu hakis de fer es resoldre un microprograma de resoldre problemes, aquella persona probablement no sap fer les preguntes adequades al biòleg perquè considera que biologia.

E- I treballen de manera eficient entre ells? Heu detectat que hi estratègies per...

C- Sempre hi ha de tot.

E- Però general funciona.

C- Sí, jo diria que en el camp nostre que és relativament, bueno hi ha de tot però com les pràctiques són algo molt concret que en fons acabes desenvolupant, o bé eina software o alguna estructura hardware però molt tangible la feina que finalment poden acabar fent en un treball en equip, probablement és molt fàcil detectar que tots ho entenguin perquè en el fons, perquè això és lo que dèiem si tu fas treball en equip però no et preocupes d'esbrinar qui ha fet què, si els altres s'han ajudat de la feina que han

fet els altres, perquè de vegades la gent que treballa equip, “pero yo hago del 1 al 5 y tu fas del 5 al 10” i això ens pensen que és treball en equip, saps que vull dir? Traspassar la informació precisament, vale hi ha tècniques, com fas després l’avaluació jo preguntaré precisament lo que ha fet a l’altre, si lo ha fet ell si t’ha sabut transmetre a tu la feina que ell ha fet, però és lo que dèiem que hi ha gent de tot, però sobretot jo crec que en el fons és el professor li preocupi detectar aquestes situacions, perquè si a tu et preocupa ho descobreixes, el tema és això de que o no et preocupi gaire o que la falta de recursos t’acabi dient mira si són tres els que estan fent la pràctica ijo mínimament els hi he donat 5 minuts, jo amb 5 minuts jo em vaig una idea, amb 5 minuts no n’hi ha prou per saber exactament si dos han treballat i altres han viscut de rentes.

E- En alguna titulació s’havia detectat fins i tot que com que els deixen lliures de triar els membre de l’equip de treball...

C- Clar, llavors s’organitzen, no?

E- Fins i tot responsabilitzaven a un de cada assignatura i llavors feien els treballs individuals i clar, llavors feien menys feina.

C- Això s’ha comentat aquí, quan la gent proposem treballar en grup s’ha de fer una avaluació molt estricta i que a més ells ho sàpiguen i que evidentment també et poden enganyar perquè a veure no sé, però si tenen l’habilitat de que un que ha fet la feina és capaç d’explicar tota la pràctica a l’altra i l’altre te la sap vendre a tu, bueno té una habilitat també d’entendre la feina, de transmetre-la i de comunicar-te-la que tampoc està tant malament. És a dir, a lo millor després alhora de la veritat no la sabia fer fil per randa però l’ha sabut entendre i l’ha sabut transmetre i això de vegades no tothom ho sap fer, tot i que no hagi fet la feina. Bueno, sí que ens ho hem plantejat, de fet des de la coordinació donem suport a tots els professors que tenen problemes de copiar i que et venen amb aquesta problemàtica, els alumnes primer a queixar-se després el professor t’explica la seva i sempre acabes veient que el professor te tota la raó del món, perquè a veure, hi ha problemes que et destaquen software proper, que si una sèrie d’estructures es repeteixes i els alumnes no tenen ni de dedicació de que canviar mínimament aquelles parts el programa...llavors tu agafes i veus que i dius home és que està claríssim. Llavors a veure per un cas a lo millor entre mil que estàs detectant una cosa equivocada, segurament tots al final del procés t’ho acaben reconeixement. N’hi ha hagut casos i es suspèn i fins i tot la normativa ens evoca a que si es detecta això estan suspesos de les dos convocatòries, perquè clar, és un intent de copiar i per tant vol dir que no tenen dret a avaluar-se en tot aquell anys, i ha passat. er

E- I lo dels treballs en grup creus que ajuda a que hi hagi més cooperació entre alumnes? O sigui, les carreres d’enginyeria que vam avaluar aquí, o a l’altre, vam detectar que hi havia certa sensació de competitivitat i pensava que potser pel fet que hagin de col·laborar i treballar en grup, està fent canviar aquesta tendència, no sé.

C- Ai, jo això no tinc dades per poder-ho.

E- Val, això ho preguntaré els estudiants.

C- Sí, perquè són ells els que poden ser més crítics amb el, ja et diré una cosa, amb el tema de treballar en grup, hi ha gent que està molt de gust i hi ha gent que no els hi agrada, és lo que dèiem entre que ja tenen complicacions horàries ells solets com perquè a sobre intentar trobar la forma de treballar. Que a veure, avui en dia amb tots els mecanismes, wikis, correu electrònic i tot, de vegades no cal físicament tenir-se que trobar, però de vegades t’acaben dient “escolta jo vull treballar sol perquè....

E- Li costa entendre’s amb altres.

C- Cal, sí és això sí que és grup perquè vol dir que quan ho hagin de fer en una empresa no tindran habilitats prou desenvolupades perquè no estan acostumats a ser tolerants, perquè no ens enganyem, tots hem tingut problemes quan hem fet treballs en grup, per

tant has de saber-los solucionar, és a dir tancar-se en banda i dir que la solució és canvió de grup. Per això és cert que molts professors fomenten molt que els grups siguin formats pel professor, d'altres que no que el que volen és el grup funcioni, per tant deixen que l'estudiant triï, o hi ha de tot, hi ha pràctiques en les que es fomenta que triïn o d'altres que no, jo et formaré el grup amb aquest, aquest i aquest. Però cada vegada més, lo que et dic que molts professors que t'ensenyen que aquestes coses, perquè sinó de vegades tu et penses no jo li donaré més facilitats i que esculli ell els companys, però te'n adones que fomentes que els millors es reuneixen amb els millors, els que s'acostumen a no sé a dividir-se la feina, busquen aquestes tipus estratègies i és perillós i per això va bé que hi hagi professors de tot.

E- Que facin de tot, és veritat.

C- I que almenys ells els alumnes es trobin sempre en casos en els que hagin de passar pel tub de treballar amb aquella persona o amb qui sigui i si hi ha grans conflictes, bueno, ja trobaran la forma de solucionar-ho i si ha d'intervindre el professor, bueno pues ja... que tot això no ens enganyem, és temps, vull dir que sempre...

E- I tant, temps dels alumnes però també del professor.

C- També has de controlar el professor, perquè és molt fàcil delegar la feina al equip de treball i només fer una xerrada, o cap perquè segur que hi ha entre que no fa entrevistes llavors al grup, bueno, llavors el treball en grup avaluació avaluat tampoc és que sigui, és simplement que has agrupat a les persones en lloc de tenir-les agrupats. Tot i el tema de fer problemes i seminaris i avaluació continua, que te voy a contar si ja saps que esta ahir.

E- És temps i temps, em sembla que em tocat tot el que volia...

C- Si tens alguna altra cosa que no hagi sortit, m'escris un e-mail i jo et contesto.

E- Com que ho tinc molt al cap i la gràcia és aquesta que es veuen moltes preguntes però vulguis o no van sortint.

C- Ha sigut molt fàcil la veritat, molt agradable, és que a mi les preguntes encrestades em molesten.

E- A mi també, però l'haig de fer.

C- Justament...(conversa personal).

7.2. Entrevistes als estudiants

Entrevista: 4. Titulació: Ciències Polítiques. Curs: Segon.

Data: 10 d'abril 2008. Durada: 42 minuts.

E- Doncs, en relació al tema de Bolonya, què n'has sentit a parlar, qui t'ha informat?

CP- Bueno, clar això de Bolonya està en boca de tothom, però d'informar-me'n m'he llegit algunes coses també coses que han passat a l'assemblea i això però també d'altres llocs i bueno, no estic molt informat, tampoc no sé molt bé què és perquè tothom diu lo seu, tothom diu les seves coses bones i les seves coses dolentes però no sé crec que el que nosaltres veiem més directament és el canvi a l'avaluació continuada que això és almenys crec que el que sentim més directament és això, tot lo que es parla d'encariment, reducció d'anys de carreres, tot lo que es parla d'encariment encara no ho notem gaire, suposo que ho acabarem notant, però lo que més això.

E- I ho has tret de l'assemblea tot això?

CP- No, acostumo anar-hi a l'assemblea però bueno els fullets informatiu de Bolonya i tot això, no sé si dir per gràcies o per desgràcia, arriben molt més des de l'assemblea que és una visió particular que no pas informació que arribi de la universitat.

E- No s'han fet jornades per exemple per explicar-ho.

CP- Que jo sàpiga no.

E- Que jo sàpiga jo tampoc. I algun profe que s'hagi dedicat a explicar-ho una estona?

CP- No, que va, a més nosaltres com que tenim bastants profes que estan en contra i ho pinten com, jo crec que Bolonya, almenys és el que a mi em passa és que jo tinc les idees de diferents col·lectius o fonts, d'un professor o el que pensa un professor, o el que pensa no se qui, o qui pensa el que ha escrit el fullet, però informació general no, potser perquè tampoc he fet l'esforç d'anar-me'n a enterar bé, però crec bàsicament que és això que...

E- Informació objectiva, diguéssim?

CP- Sí, clar perquè sóc conscient que de l'assemblea és la seva visió, com si jo escric una cosa serà la seva, però així de forma institucional l'Autònoma jo crec no ha donat informació, no està explicant el que vol portar a terme i el cap i ala fi és la universitat qui ho aplica i..

E- Em deies alguns que els profes han dit alguna cosa sobre la seva opinió?

CP- Sí.

E- I què acostumen a dir?

CP- Jo crec que la majoria de professors els hi costa adaptar-se al sistema de pràctiques i avaluació continuada, jo crec que del que desconfien els professors és d'anar traient pes a l'examen, crec que desconfien molt de l'avaluació continuada, perquè jo crec sí que hi estan havent moltes queixes, que la majoria de queixes dels estudiants és perquè hi ha massa d'acumulació de feina, perquè si fa s una assignatura amb Bolonya vale, però si les fas totes amb Bolonya, el que passa és que tu fas al llarg del curs unes pràctiques que et porten molta feina allò acaba valent un 40%, l'examen val un 60, però a sobre et posen nota mínima a l'examen, o sigui si no treus un 5 no aprovaràs. Jo crec que porta molta feina és això perquè si s'aplica l'avaluació continuada, que s'apliqui bé, que es confiï en l'avaluació continuada no? Jo crec que... no sé.

E- En canvi, hi ha molts profes que no hi confien?

CP- Jo crec que, mentida, tinc una assignatura que no hi ha examen, però totes les altres hi ha examen i examen que compta més que l'avaluació continuada, com a molt 50% i 50, però el que et dic jo personalment el que trobo pitjor d'aquest sistema és que si tu fas avaluació continuada li has de donar confiança i tu creus que tu ho has d'aplicar perquè no té cap sentit que et passis fent pràctiques, treballant i arribis a juny i treguis un 4 i tinguis un 8 a les pràctiques i suspenguis perquè la nota mínima és un 5 de l'examen, jo crec que l'avaluació continuada no està aplicada al 100%, només s'aplica el que interessa. I altres profes també es queixen de que redueix classes magistrals, amb seminaris i tal, no ho veuen tant bé.

E- I perquè no ho veuen bé, per què els hi comporta més feina?

CP- Jo crec que alguns perquè els hi comporta més feina bàsicament, però altres també perquè creuen que per exemple assignatures com Teoria Política que s'estudien diferents ideologies, abans s'estudiaven totes amb un examen final de tot, ara amb el nou sistema que han aplicat es fan seminaris i cada persona s'apunta al que li interessa i se'n estudia només un, i això el nostre profe creu que això fa que sàpigues molt una cosa, és com titar molt a l'especialització de saber una part i tot lo altre no ho saps, aquesta part que és molt especialitzar-te i és molt pràctic, no sé.

E- Tu quan vas triar quan volies fer ciències polítiques?

CP- Bueno, això és una historieta, jo vaig fer el Batxillerat tecnològic però més que res perquè no tenia ni idea què fer, bueno allò que entre profes i amics, els profes em deien si tries el tecnològic almenys t'obrirà moltes més portes, però mai he tingut massa clar què estudiar el que sí que tenia clar és que m'interessaven els temes socials i sempre que

llegia la política, no sé llegia els diaris i sempre els temes socials, també pensava sociologia però al final per cap raó especial vaig acabar triant ciències polítiques.

E- I què la vas triar just fer la pre-inscripció?

CP- Sí, o sigui jo vaig estar un temps que vaig estar mirant, a mi també m'agrada molt escriure i a mi sempre m'havia tirat això que era periodisme, però al fer el tecnològic a mi no se'm donava gens bé la física i les mates i això i no vaig tenir nota i periodisme ho vaig descartar i com que en cridaven l'atenció tots aquests temes, la societat, l'actualitat, doncs, vaig acabar triant ciència política, tot i que l'any passat com que vam anar junts amb sociologia, amb va fer dubtar i vaig estar a punt de passar a sociologia aquest any, bueno ha estat més o menys sempre així perquè em tira també la part sociològica però també em tira la part d'anàlisi política.

E- També pots esperar-te en el grau de Bolonya que faran un tronc comú, i...és broma. I quan tu vas començar tenies algunes expectatives de com seria la titulació, quines assignatures et trobaries, i tal?

CP- Bueno, sí, potser amb això m'esperava més, una mica més, diguéssim no tant teòric, una mica més de cara a l'actualitat, tinc algunes assignatures que o, de vegades ho parlem amb els companys de classe, que et demanen "això per què passa?" tu que ets polítleg, bueno, estàs estudiant ciència política doncs ostia de vegades no ho saps ni explicar perquè potser és molt teòric, molt pensament històric i molt daixò, i també l'altra cosa que això no ho sabia però perquè no m'ho devia mirar és tota la part d'estadística, d'SPSS i això que no m'ho esperava però bueno.

E- Bueno, és típic això no esperar's-ho, jo també me'n recordo d'això, i més o menys s'han complert les expectatives que t'esperaves, més o menys amb el que t'has trobat.

CP- Sí, bueno, a mi m'està agradant, potser m'està agradant més del què em pensava, la part que m'agrada més és la d'administració, aquesta part potser no m'agrada tant potser perquè no m'interessa tant, però tampoc puc dir molt perquè és el primer any que fem tot això, l'any passat no vam fer això, l'any passat em va agradar molt, aquest any m'està agradant per la part de tècniques, pràctiques i és més carregós per haver d'estudiar com funciona un programa, clar això no m'agrada tant com fer sociologia general o ciència política o coses més, no?

E- Sí, normalment Sociologia i Polítiques acostumen anar bastant paral·lels de càrrega i tal i si et consola segon jo ho recordo el pitjor any de sociologia, és veritat per això.

CP- A més és l'any que hi ha més crèdits, si t'apunten a totes les que et diuen...

E- És més dur i et desvies una mica perquè com que fas moltes coses d'estadística i tal, et desvies una mica, bé, i de projecció professional te'n has fet?

CP- Bueno, jo sincerament no vaig triar aquesta carrera pensant amb que treballaria, o sigui no en pla de vull ser arquitecte, faig arquitectura, o sigui mai he sigut del que tenen un destí he d'arribar a allà i més que res estudio perquè m'agradava, tenia ganes de fer això, m'agradava això i no sé, penso que estudiar de cara a aconseguir una feina tampoc ho veig gaire gratificant, perquè tinc amics que estan fent ADE o estan fent estudiant que coses que ara diuen que te moltes sortides, tal, jo mai he tingut aquesta, bueno, aquest voler estudiar així, jo no he tingut mai clar una feina, però no sé, no m'ho he plantejat, sincerament.

E- Val d'acord, i expectatives de notes

CP- Sí, això de les notes de moment m'estan anat molt bé, bueno suposo que com a Batxillerat vaig fer el tecnològic i a mi no em va agradar i no em motivava massa tot allò, treia bastant menys notes que ara, però a mi m'agrada sobretot perquè com que m'està agradant el que faig, doncs m'agrada aspirar al màxim, mai he pensat com que bueno, doncs, si aquí faig fins aquí i trec un 5 pues ja està, i com que m'agrada i em motiva ni em fa res estudiar tres hores més i poder aspirar a més, això sí.

E- Ni que sigui aquestes que deies que no t'agraden tant, també procures treure bones notes en aquestes?

CP- Sí, no sé perquè penso que puc perquè després d'haver fet aquestes d'estadística les trobo més fàcil després d'haver fet mates, no m'agrada però penso que puc i si puc i llavors trec menys del que puc, doncs crec que podria haver fet més i llavors intento fer el màxim dintre del que es pot, perquè és això que jo crec que anem saturats, o sigui no és una excusa, l'any passat que no fèiem totes les assignatures amb Bolonya i buneo, anaves tirant, però aquest any moltes són amb pràctiques, moltes són d'avaluació continuada i tal no sé què i sí que hi ha un moment que et plantejes, bueno això ho faig i m'ho trec de sobre encara que no ho hagi entès perquè arriba a un moment que no pots, vull dir que encara que vagis fent les coses, hi ha setmanes que tens entregues cada dia de tot i jo crec que acabes fent les coses més perquè les has de fer que això veig que això està influenciant negativament tota aquesta aplicació d'aquesta manera d'estudi, no de Bolonya no sé, però de l'avaluació continuada tant carregosa diguéssim, amb tantes feines i tal i arriba un moment que clar, si hi ha coses que has de dir, bueno pues això ho faig més ràpid i vaig més per lo altre i bueno, això si d'això tinc més bona nota aquí no cal que vagi tant i intento anar millor, saps?

E- O sigui que tu creus que a primer era menys Bolonya que ara, has notat un canvi?

CP- Jo crec que per exemple el mateix professor que tenia a Teoria Política el tenia a Política Espanyola l'any passat, l'any passat no feia Bolonya i ara en fa i jo crec que ho han d'anar, o ho van aplicant, i també perquè l'any passat feia 5 assignatura, i aquest any n'he fet 7 al primer i 7 al segon, també hi ha més assignatures, també es complica més, són més teòriques les assignatures i no sé, però crec que això generalitzada que anem molt ..., no és una excusa de nosaltres volem no fer res, o sigui so haguéssim de fer tot el que et diuen, segurament no podries, ni que et passéssim tot el dia, i això que jo no treballo vull dir, jo tic amics que estan treballant i ja no t'ho explico com estan perquè si haguéssim de llegir totes les bibliografies que et diuen que són obligatòries i que recomanen i tots els treballs i tot tal, bueno, no crec que poguéssim, jo crec que és massa.

E- Algú ha fet reducció de teoria de classes teòriques?

CP- Sí, sí, n'hi ha que, bueno, sí redueixen teoria però jo crec que redueixen el temps però no la teoria, saps que vull dir, sí per exemple guarden una hora setmana per treballs i no sé que i una hora de teoria i la teoria que donen a aquestes teories a velocitat exagerada per intentar donar el mateix, jo crec que el temari no s'ha reduït, al menys els temaris que hem vist de fa tres anys als d'ara pel que hem vist són més o menys iguals, potser es salten alguna cosa, i de companys més grans i això, tots ho havien fet igualment sense fer pràctiques i tot això i clar jo crec que és això que et deia abans que potser no confien prou en que l'avaluació continuada és una cosa que realment plasma la realitat, crec que desconfien de que tu copies les pràctiques, desconfien de que no et llegeixis un llibre, en canvi un examen, sempre pots copiar, però sempre és més difícil, jo crec que aquest és el problema que volen mantenir l'examen, això sí ningú ha tret exàmens final, bueno un dels tres que només és un treball.

E- Em sembla que això ve ja d'anys enrere.

CP- Pues, no et tenen el de juny i hi ha el de setembre, però és això jo crec que el principal problema és aquest, no sé potser m'equivoco però.

E- Tu creus que, a tu t'agrada l'avaluació continuada? No dic aquest cas extrem, però...

CP- Jo crec que l'avaluació continuada és més justa perquè tu en un examen fins i tot per exemple he tingut exàmens que he estudiat dos dies abans i he tret bona nota i altres que he estudiat molt més i he tret més mala nota, no sé si almenys tens més possibilitats i al llarg de l'any almenys jo crec que el profe veu més l'evolució que no pas en un dia que un examen que queda molt tòpic dir-ho però et pot anar malament, pots tenir un mal

dia, almenys tot això en l'avaluació continuada no hi és, pots fallar un dia, pots no anar una pràctica perquè t'ha passat no sé què, però jo crec que és més just perquè pots anar treballant i almenys evites l'estudi memoritzat, d'empollar, anar l'examen i apuntar tot el que te'n recordes i després no recordar-te de res, jo el que sí que he vist que de les assignatures de l'any passat que vaig fer avaluació continuada me'n recordo molt més de tot i crec que vaig aprendre molt més que no pas les que vaig estudiar una setmana abans de l'examen i ara ja no me'n recordo de res.

E- Ja no te'n recordes?

CP- Crec que l'avaluació continuada crec que sí que en aquest aspecte sí que va millor per, fins i tot per aprendre, jo crec que aprens molt més si vas fent pràctiques, però clar fins a tal punt que ja tampoc al final acabes fent el mateix. O sigui si et fan llegir un llibre i has de fer un treball, doncs et llegiràs només les coses que et serviran per treball, és la mateixa lògica saps que vull dir? És la mateixa lògica que fas servir en una setmana que hi ha 5 exàmens finals.

E- I això passa quan teniu avaluacions contínues de totes les assignatures?

CP- Sí, i l'altre cosa que crec és que entre els professors s'haurien de coordinar més del que fan entre assignatures perquè hi ha setmanes que no tens res i ha setmanes que tens tot, totes les assignatures et demanen no sé què i jo crec que si s'organitzessin més jo crec que quedaria més repartit i seria més assumible però és això que et dic que hi ha hagut setmanes d'ostia no he de fer res i setmanes que t'has de passar hasta la nit fent coses, clar que els profes et poden dir et pots organitzar abans, clar això lògic però ja sabem com funcionen la majoria d'estudiants que clar, tu pots preveure en una setmana, però si et queda un mes per fer allò i encara no t'han posat res doncs dius bueno, pues encara no ho faig, llavors si t'arriba que abans d'una setmana et fiquen una cosa i una altra, llavors saps, ja, no sé, jo crec que es podria repartir més, això sí.

E- I aquest cas extrem l'avaluació continuada crec que pot fer que fragmenti tant el coneixement diguéssim que llavors et costi més veure la coherència, o no?

CP- Clar, pot ser i també he fet assignatures com això de la teoria política i tu estudies teoria política i només et quedes amb una ideologia, amb un isme que en diuen, doncs clar crec que et quedes curt, clar potser que fragmenti, clar és que no pots fer és seminaris amb 50 persones, clar com que l'han de dividir, clar i els alumnes que són ideals pel sistema l'avaluació continuada no són ideals pel sistema de classes magistrals, el sistema d'abans que podria funcionar perfectament amb 100 alumnes a la classe i ara clar lo ideal seria, que això també quan això estic veient amb lo de Bolonya és que hi ha molt més absentisme escolar, això hi diuen els profes fins tot.

E- A sí, la idea és que amb l'avaluació continuada sigui molt menys.

CP- Sí, jo crec que per exemple avui mateix que demà hem d'entregar un treball i la gent no ha vingut al matí perquè ha de fer el treball, no? Vull dir que quan et saturen de feina d'on treus les hores? O la gent que treballa a la tarda d'on treu les hores? No ho farà a la nit, jo crec que quan hi ha tanta saturació, bueno, fa que la gent que d'aquesta assignatura no ve a classe i està fent el treball.

E- L'assistència no és obligatòria?

CP- No la fan obligatòria, això sí hi ha pràctiques que si tu no ho vas no les podràs fer però també suposo que conscients dels problemes que te la gent, sobretot la gent que treballa amb el ritme de l'avaluació continuada, molts profes intenten avisar el tema de l'assistència obligatòria i avisar les pràctiques amb molt temps, és com amagar que ja en són conscients de que aquest sistema és molt difícil de portar i bueno, no n'hi ha cap classe que et diguin passo llista, ni molt menys, n'hi ha moltes que directament et diuen si no heu de venir, no podeu venir el que sigui, bueno, jo al campus virtual us penjaré les dates d'entrega i vull dir, que em sembla que els profes en són conscients.

<Interrupció>

E- Ara m'he perdut, lo de l'avaluació continuada no, m'estaves dient una altra cosa...

CP- Jo també m'he perdut... ah lo de l'absentisme escolar estàvem dient, sí és molt general, per exemple a Relacions Internacional són 85 o 90 matriculats em sembla que va dir i anem 20 a classe, però sense exagerar, hi ha dies que menys i tot, vull dir que sobretot no és perquè la fent no vulgui a anar a classe, sinó perquè si et fiquen 10 treballs doncs dius vale, jo vull fer altres coses a part d'estudiar i diguis ets jove, vols fer coses i no estic disposat a perdre totes les tardes de la setmana fent els treballs, doncs mira aquests dilluns no vaig a classe em quedo a casa fent coses, jo crec que és una pràctica bastant estesa. Jo crec que l'avaluació continuada també acaba portant a que també com molta gent es pren les coses per acabar aprovant i mira on estan els punts i els punts estan a les entregues de les pràctiques i a l'examen, pues acabes posant com a ultima cosa l'assistència a classe, no li dons importància, jo sé que haig d'entregar tot això, pues vaig a fer tot això i si em sobra temps ja aniré a totes la classes, crec que ho enfoquem molt com una feina, quan treballes i tens incentius, saps que si acabes fent això et pujaran el sou, no? Doncs jo crec que acaba portant al mateix tipus d'estudi, haig d'entregar tot això, si ho faig aprovaré, per tant perquè haig d'anar a classe si tampoc m'hi obliguen tampoc tinc més punts i per tant me'n vaig faig les pràctiques, ho entrego i ja està.

E- Llavors ho fan demanant apunts?

CP- Com?

E- Recollint el què ha explicat el profe a classe demanant apunts i ja està?

CP- Sí, a part hi ha el Patatabrava i tot això no és el que falti més saps què vull dir? A més que jo crec que és això que acabes trobant que no tenen utilitat les classes, clar vull dir si tu l'únic que vols és aprovar les classes no et serveixen de res perquè si tu ja tens els apunts i aquestes hores que tu estaries a classe, pots fer les entregues, et treus feina de sobre i pots acabar aprovant, o sigui la majoria de gent acaba aprovant i ja està, i clar, si tu també tens ganes d'aprendre i d'altres coses, clar ja aniràs a classe saps? Però hi ha molta altra gent que només ve a aprovar i ja està doncs aquesta gent no necessita anar a classe, i com està muntada actualment jo crec que pots no anar a classe i acabar aprovant, no trauràs un 10 lògicament, la majoria de gent acaba aprovant, amb 5 o 6 però acaba aprovant.

E- Tu esta més d'anar a classe, per això?

CP- Sí, jo normalment hi vaig.

E- I per què hi vas?

CP- Per què hi vaig?

E- Sí.

CP- Doncs primera perquè ja t'he dit perquè si puc treure un 8 no em conformaré amb un 8 i segona perquè si ja t'he dit abans que no vaig triar aquesta carrera per tenir el títol perquè em serveixi per no sé què, no sé, el mateix exemple d'abans si m'hagués apuntat a ADE per tenir el títol per poder entrar a una empresa a treballar, doncs potser sí que no, mira trec un 5 em dones el títol i me'n vaig a treballar però a mi tot això m'interessa i a més jo m'ho passo bé a les classes, a la majoria i per això.

E- Tampoc és que els profes siguin molt dolents, diguéssim?

CP- No, la majoria no, a veure clar que hi ha profes que t'agraden més que menys com n'hi ha a tot arreu, no? Però jo crec que és més això, la gent aniria més a classe si no hi hagués tanta feina i sinó hi hagués aquesta imatge de que bueno, no serveix de res anar a classe, clar abans seria molt anar a classe, lo que donaven a classe entrava a l'examen i ja està, no hi havia res més, però si ara un 50% de la nota són entregues que les fas a casa teva, saps?

E- I quin tipus de professor t'agrada més com ho expliqui? Vull dir t'agrada més que t'ho expliquin tot pautadet, que doni més autonomia a l'estudiant...

CP- Sí, no sé, hi ha diferents tipus de profe, tot ben ordenat amb power point això vulguis que no et facilita l'estudi perquè tens uns apunts bé i tal però a mi m'agraden més els profes que fan més participatives les classes, la fan més dinàmica, que potser no segueixen un ordre però que lliga tot el que t'està explicant, i tampoc l'altre extrem que no segueixi cap ordre i tal. O sigui hem tingut profe que han sapigut fer les classes més dinàmiques i han hagut molta més gent i hi ha molta més gent a les seves classes, fins i tot ara, i en canvi d'altres que van molt, bueno, hem de fer tot això, saps? Aquest temari marcat, els power point, pum us penjo els power point, clar al final acaba cansant més una classe, de dos hores saps?

E- De dos hores?

CP- Sí, algunes són de dos hores.

E- Això sí que ha canviat doncs, les de teoria les feu de dos hores?

CP- Sí, i les que tenen una normalment són cada assignatura té tres hores a la setmana, dues juntes i una un altre dia.

E- I és de teoria també?

CP- O sigui, normalment és teoria i teoria, fins el que hi ha el dia de la pràctica que la posen a les dues hores, la parteixen i l'hora va un grup i l'altre l'altre, perquè és el que deia abans que una pràctica no la pots fer amb 50 persones, i el dia de la pràctica sí que ve tothom i aquí veus el que la gent li dóna importància perquè clar el dia de la pràctica està petar la classe i el dia de teoria és això, no pugem dels 30 a classe i som 70 o 80 de mitja matriculats a tot arreu, a totes les assignatures.

E- Està bé saber-ho això. Quan vas triar que volies fer ciència política a casa teva els hi va semblar bé la decisió?

CP- Sí, bueno, els meus pares sempre m'han deixat fer el que he volgut però clar van trobar una mica estrany de perquè no és una carrera molt popular que no coneix molta gent i més després d'haver fet el Batxillerat tecnològic, saps? era un canvi bastant bèstia, però sempre m'han apoiat en això, vull dir, si he volgut fer això, fes-ho tu ho saps, ets tu els que has d'estudiar, no en aquest sentit mai m'han dit res.

E- Tampoc ara mentre l'estàs fent?

CP- No.

E- En pla "home, busca't alguna cosa que estigui més de cara al futur"

CP- Sí, home clar, és que això preguntes que i amb això què pots treballar, preguntes d'aquests sí, però també les trobes bastant normals, però oposar-se de dir això no ho facis o insistit molt no, més informar-se ells conscients de que no estan ben informats que no pas de dir-me no facis això i fes una altra cosa.

E- Sempre t'havien incentivat que estudiessis?

CP- Sí, això sí, els meus pares sempre li han donat molta importància i sí, sí, bueno quan veien que el Batxillerat no m'agrada gens i tal que passava bastant i tot, estaven bastant preocupats, suposo que ara veuen que ara em va molt millor i potser mira ara està estudiant això que potser no trobarà feina en el futur i li està agradant i això, no això sí.

E- Val, amb el tema del Bolonya, a part de lo de l'avaluació continuada també normalment s'ha posat molt de moda lo de treballar en grup, també us passa a vosaltres?

CP- Sí, sí, hi ha molts treballs en grup

E- I quina opinió en tens del tema del treball en grup?

CP- Jo crec que està bé sempre i quan el nombre, jo he arribat a treball amb grups de 3 persones i amb grups d'onze persones, grups d'onze persones jo crec que és passar-se, però clar és que tu mateix has de fer grups si tens 60 alumnes i tens 6 seminaris, doncs

has de fer 11 persones i és que ens fa el de teoria política, a pensament polític ens va passar al primer semestre i clar així costa molt coordinar-te, jo crec que el treball en grup està bé però clar això també depèn de amb qui et toqui anar, no? Hi ha motes queixes de gent que treballa i et toca anar amb algú que no fa res, però bueno, jo crec que al final si acaba pesant més la opinió de que s'ha de fer, doncs, s'acaba fent, no? I jo crec que està bé, primera perquè et treu més feina, et divideixes la feina i això és millor i molts problemes que potser tu sol tindries i hauries de clar, no vol dir que hi hagi una persona que ho sàpiga tot i les altres que no sàpigues res, és més que un cap coses, tu saps coses, l'altra sap coses que t'ajuden a tu, no sé si dir que és més enriquidor però almenys és més fàcil fer-ho en treball en grup. Altres problemes que ens trobem sobretot aquí a l'Autònoma que hi ha gent de no sé a on, no sé quantos, i llavors també costa una mica coordinar-se amb la gent els dies que a tu et vagin bé, el que per exemple em sembla bé per exemple és a pràctiques instrumentals que és un treball en grup però la majoria d'hores de classe et deixen fer el treball, vull dir perquè es fa amb l'SPSS i el professor està allà supervisant, mirant que la gent vingui i això però també està bé que et deixin hores de classe per fer el treball perquè això et facilita també, però no crec que està bé.

E- Normalment qui tria les persones del grup, vosaltres, el professor?

CP- Això depèn, hem tingut assignatures que hem tingut molta llibertat, altres que s'ha dit a llista, de tal a tal en un grup, sobretot amb aquests d'onze persones que no podràs formar un grup d'onze persones parlant i que tot quedi ben distribuït i bueno,

E- I quan són de tres, quatre?

CP- Sí, deixen triar bastant, sí, sí.

E- I acostumes a anar amb la mateixa gent?

CP- Sí, normalment sí, hem anat bastant iguals, potser perquè ja estàvem acostumats, perquè els horaris, clar també és depèn si vas amb una persona que no coincideixes amb els teus horaris, que ell treballa de tarda i tu no pots quedar i tal, clar a la que trobes persones que pots quedar bé i que no tens problemes per treballar normalment sí que, aquest any sí que estem fent casi bé tots els treballs la mateixa gent, alguns no perquè no s'han matriculat.

E- I tots col·laboreu igual en el treball en grup?

CP- Sí, jo crec que sí, clar si et deixen triar també has de ser una mica viu i potser no quedar per treballar amb els col·legues saps que vull dir? Perquè no acabes fent res o l'acaba fent un o l'altre, però no, jo crec que dels treballs que he fet molts han anat molt més bé que no pas els que han anat malament, saps?

E- Creus que vertaderament és un treball en grup o és distribució de feina?

CP- No clar, depèn, jo crec que és bastant treball en grup, també hi ha distribució de feina de buscar bibliografia sobre coses, però clar, vull dir no, els treballs que estem fent hem treballat bastant en grup, sobretot els de SPSS dons perquè ho hem de fer aquí i ja quedés tot, clar, sempre hi ha divisió de tasques perquè és més ràpid i no sé si hi ha tres persones davant del mateix ordinador fent no sé què, hi ha dues que estan així, i però no crec que hem treballat bastant en grup això sí, n'hi ha d'altres com els d'onze persones que al final no que dius "jo faig això i tu fas això i ho ajuntem i ens ho mirem", però no sí bastant.

E- Bastant en grup?

CP- Sí.

E- Saps d'estratègies diferents per això, que no faci treball en grup i que s'ho distribueixi?

CP- Sí clar, això, també sé de grups que treballa un i els altres no fan res, vull dir, saps clar depèn de com agradi treballar a les persones, clar jo crec que dividir-se la feina pots

treballar molt més ràpid això sí, clar si cadascú fa una cosa, però al cap i a la fi el profe no és tonto i al corregir al treball i si veu parts enganxades de copiar pegar, saps, poden estar molt ben fetes però no tenen una coherència, jo crec que el treball en grup que pots obtenir molts mes bons resultats, tot i que necessites més temps, això sí que és veritat, trigaràs més temps a fer una cosa tots quatre que no una cada un.

E- Això seria els perjudicis, té la part de beneficis que pots aprendre coses dels altres, no?

CP- Sí, clar, no és això a part del resultat final que crec sincerament és més bo quan treballes tres persones juntes que no pas dividint-te la feina i també hi ha moltes coses que tu no saps com dir-les i l'altre sí ho sap, vull dir és un treball molt més de, i a part, la part de, o sigui no és que no m'agradi treballar sol, però si treballes amb gent potser se't fa una mica més distret, estàs amb altra gent parlant, parlant del treball però també parlant d'altres coses, treballant tu sol segurament també vas més ràpid però és bàsicament és això lo que vec bé.

E- I en relació a la càrrega de feina creus que de vegades currar molt i treus una nota no corresponent, o una que curres poc treus millor nota, o normalment es correspon, el profe sap veure bé qui s'ha esforçat i qui no?

CP- Bueno, hi ha profes i profes, hi ha profes que depenen com posen l'examen, si tu fas un examen que exigeixen molt si tu no treballes no arribaràs a una bona nota, però hi ha assignatures de gent que conec que per pensament polític han estudiat amb els apunts de Batxillerat i han tret més bona nota que altres que han llegit el llibre que deia que havíem de llegir, clar això sí, és difícil de creure però és així.

E- Això és fatal a més a més pel profe.

CP- Clar, suposo que no ho sap, però clar, si es pressuposem que també és l'habilitat del que està fent l'examen si tu et saps expressar molt bé i saps fer veure que en saps molt, pues llavors clar s'inflarà la nota perquè el profe es pot imaginar que tu saps ves a saber què, també depèn de l'examen si et posen un pregunta i potser tu aquella la saps però no saps res més, hi ha molts exàmens que et fiquen dos preguntes d'un temari de 20 temes, 2 preguntes que faran que potser tu te les saps bé potser tu et saps molta cosa i aquelles no pues suspens.

E- Sí, això és sort, però em referia més a l'avaluació continuada si per exemple us demanen molta feina i treus un sis i en canvi en una altra que només un examen o hi ha més l'avaluació continuada pots treure més bona nota esforçant-hi menys.

CP- Bueno.

E- O normalment saben veure l'esforç que comporta el treball?

CP- Jo personalment les assignatures que he fet l'avaluació continuada he tret més bona nota les que he fet examen només, jo crec que és més bona nota amb molts treballs i moltes entregues i que no pas en un sol examen, en un examen ho has de fer molt bé per treure un 8, en canvi si tu vas fent treball, treballs i treballs, jo crec que normalment això sí que acaben, no sé com dir-ho, que si tu estàs entregant moltes entregues al cap i a la fi el profe veu que tu estàs treballant i al final ho acaba recompensant, clar un examen és molt el profe segurament no sap qui corregeix en aquell moment fins i tot hi ha gent que no ha vingut mai a classe, llavors si et fa un molt bon examen, què fas?

E- Ho dic perquè hi ha queixes d'estudiants també que un profe posa un treball i ell es pensa que allò comportarà deu hores de feina i no se'n adona que allò comporta el doble de feina, i de vegades es queixen els estudiants d'això. Però per aquí no passa? O tu no ho has viscut?

CP- Sí, bueno, hi ha treballs que et demanen....

E- O que et digui, d'aquí a una setmana m'heu d'entregar tal pràctica i llavors ell se suposa que pensa que hi dedicareu 3 o 4 hores, però tu quan t'hi poses et poses et passes tres dies allà matxacant.

CP- Sí, algun cop per exemple a pràctiques que et donen tres lectures, tres dossiers per fer i ell pensa que en un moment s'ho llegiran, i n'hi ha un amb anglès que si tu no saps anglès a tu et costa més i un altre que no se què. Sí que crec que hi ha tendència a menysprear el temps que hi dediquem, això sí que és veritat, també hi ha casos que més i que menys, potser hi ha profes que tendeixen a dir amb això estaràs dos hores i te'n passes deu o n'hi ha que fins i tot de més, i no és menys, clar suposo que també costa perquè és molta gent diferent, jo t'estic parlant de mi però potser un altre et dirà no a mi sempre tardo menys del que sempre diuen els profes, suposo que també és...

E- A part de tu, era per si era generalitzat que els profes no se'n adonen de la feina que demanen?

CP- Jo crec que el que no se'n adonen que en moltes assignatures poden moltes coses, o sigui ells els que es plantegen és la distribució de la feina durant el curs pensant només amb la seva assignatura i pensen, clar si tu agafes una assignatura per separat allò no és gaire feina, però crec que no són conscients que no només ho fan ells sinó que ho fan tots i llavors a la que s'ajunta tot hi ha un volum de feina que ells no són conscients, perquè clar si només fessis una assignatura, o tres assignatures, però si en fas set, perquè clar amb això sí que no hi ha gaire consciència de que tots els profes fan això, és el que et deia abans, crec que s'han de coordinar més, parlar més, saber cadascú com fa les coses, no sé, això és una de les coses que se'ls hi està demanant molt i no en fan massa cas, suposo que tots treballen com a ells els hi agrada i tal i ells fan la seva assignatura i ja està. Clar, és que Bolonya implica més feina pel professor, no només és més feina per l'alumne, corregir 50 pràctiques, corregir no sé què i hi ha molts profes que ja ho diuen, o sigui ho diuen que ells troben bé perquè el sistema agrada perquè els profes diuen que els hi comporta més feina, fins i tot ells no donen l'abast.

E- Ja està bé perquè el discurs dels estudiants és el contrari, que com que hi ha menys classes magistrals el professors tenen menys feina, gairebé és el contrari.

CP- Sí, crec que és molt més fàcil per un professor quatre hores a la setmana i fer un examen final, clar si has de preparar classes didàctiques, has de preparar pràctiques, preparar seminaris, has de corregir pràctiques, seminaris, clar, això suposo que porta molta feina, clar.

E- El tema de les tutories, hi acostumes a anar? No obligatòries, eh, horari de tutories a preguntar algo.

CP- Bueno, és que clar una de les coses bones que té l'absentisme escolar és que som molt pocs a classe i llavors si et surten dubtes normalment els pots demanar allà i si són dubtes generals, algun cop si hi he anat per algun treball que no sé què i alguna cosa, o revisió d'algun examen això sí però com a dubtes crec que clar com que som molt poca gent, sinó al final de classe quan s'acaba vas el profe i li demanes, no m'he trobar amb coses de dir ostia això no m'ho entenc ni que m'ho llegeixi 5 cops, saps?

E- I la gent no hi acostuma a anar?

CP- Em, sembla que no gaire, els profes es queixen molt de que no hi va ningú, que no es fa servir la tutoria, sempre fan la conya que per ells és la millor hora perquè els hi paguen i no fan res i els hi paguen igualment.

E- Llavors, si tens algun dubte li preguntes més a un company, diguéssim, o en tot cas al profe però al final de classe?

CP- Sí, jo crec que la majoria de gent és això com que normalment tenim uns 10 minuts quan tenim classes de dos hores i tens temps de preguntar, i sinó és el profe que ja et diu passa a tutories, però això ja no sé si és tant voluntari.

E- D'acord, i en relació a deixar-vos apunts, hi ha bon rotllo?

CP- Sí, això sé, sempre hi ha les colles a classe i sempre hi ha gent que no està tant predisposada a deixar, però sí, sí, en general bé. Lo de tutories el que ens passa molts cops és que els horaris de tutories correspon als horaris de classe i això també jo crec que és més difícil que vagis a tutoria si tens una altra classe.

E- M'has dit que aquí els treballs en grup més o menys fèieu sempre la mateixa gent?

CP- Sí.

E- I els consideres els teus amics aquests, no?

CP- Sí, som amics però vull dir.

E- Quedeu a fora o aneu després a prendre algo?

CP- Sí, una de les coses que té l'Autònoma és que et passes moltes aquí i fas amics que són més que companys de classe diguéssim, quedaràs per anar a sopar i no sé què, però no sempre, o sigui potser no som els que més amics som els que anem junts, saps que vull dir? També som amics que ens coneixem que des de primer, sap què vull dir? Que tampoc no es correspon molt.

E- No es correspon els del treball en grup amb els amics, vols dir?

CP- O sigui per exemple que jo tinc amics que van a la mateixa classe que jo que no anem junts i no fem els treballs en grup perquè ja som conscients que si anem junts que no farem res, perquè hi ha tant bon rotllo després ja se sap, però amb altre gent clar sí que som amics i tal, no sé si m'explico bé?

E- Sí, home...

CP- Que no només penses, a veure heu de fer un grup de tres, vale, no anem amb col·legues, mires més enllà, és un treball no anem a passar l'estona.

E- I són amics que vas fer aquí o que venen del Batxillerat?

CP- No, jo que vinguem de Batxillerat i ens coneguem només és un, va al grup dos no va amb mi, i no, no són d'aquí, ja de l'any passat això sí algun d'aquest any, però de que treballem així en grup ja es bastant de, potser perquè ja des del principi ja hem fet els treballs així junts, ha anat bé, potser la gent que no li ha nat bé ha canviat, però normalment, la gent de la classe normalment va junta amb els mateixos grups fent els treballs, normalment ja és això, més que res perquè és més fàcil si tu tens, ara hem de fer tres treballs, de tècniques, de pràctiques i de teoria política, si tu tens tres grups diferents ja és agafa-t'hi, clar si tu pots tenir la mateixa gent en les tres assignatures és molt més fàcil.

E- Per combinar horaris i tal?

CP- Clar.

E- Després de classes, us quedeu per aquí cadascú se'n a casa seva?

CP- Sí el primer semestre no perquè plegava a les dues o algun dia a les tres, però sí ens quedem bastant.

E- M'has dit que no treballaves tu?

CP- No.

E- I no ho has provat en cap temporada dels dos anys?

CP- És que bàsicament és això que vec que si ja tinc poc temps ara, o sigui sí que podria treballar, no és que o no podria, però si treballés implicaria que el dia el passaria a la universitat, treballant i fent feina de la universitat i a mi, he jugar a futbol sempre, m'agrada fer altres coses, saps? Jo crec que s treballés tot això ho hauria de deixar, o això a la universitat, saps que vull dir?

E- Hi ha gent que treballa, no?

CP- Hi ha gent que treballa que està en aquesta situació que saps que estan completament estressat que no fan res més que això, clar cada dia tens feina i això sí, no hi ha dia que per la tarda digues avui no tinc absolutament res, llavors el que passa és

que si que treballen però si treballen de quatre a set, quan sortien se'n aniran a fer feina de la universitat, o sinó la fan hi ha molta gent que suspèn perquè diu quan surto de treballar al igual em poso a fer això, saps?

E- Què anava a dir jo? A part de la colla d'aquí també tens colla a fora de la universitat que no ve aquí?

CP- Sí.

E- I aquesta colla són universitaris també?

CP- És que jo sóc d'un poble de Berga, no sé si saps on és?

E- Sí, home.

CP- I ara estic vivint amb un pis d'estudiants que som els que hem anat sempre de la colla de tota la vida i estem vivint a Barcelona i els dos estan estudiant, i els dos estan aquí estudiant, sí això sí ara, la gent que anava a Berga, la majoria no ha continuat estudiant, vull dir a la universitat, estan fent mòduls, han fet no sé què, saps?

E- I us hi continueu fent amb aquesta gent?

CP- Sí, el problema és que estan aquí baix cinc dies i pugem alguns cap de setmana a Berga però hi continua havent el tot, però és el problema de la distància i no passem el mateix temps junts com abans.

E- No només distància física, sinó que de vegades també passa que com que teniu més treballs potser un cap de setmana.

CP- Sí, sí, això t'hi trobes molts cops.

E- O no tinc peles perquè no treballo i per tant no tinc peles per anar un cap de setmana a...

CP- Clar, això sí aquestes coses passen molts cops, però clar també intentes que, intentes treure el màxim entre setmana per tenir el cap de setmana lliure i intentar estalviar al màxim i...

E- No ha provocat un distanciament?

CP- No, no molt, no com que és un poble sempre acabes anant més junts, pugem bastant, no ens quedem molt a Barcelona, pugem bastant, potser hi ha més caps de setmanes que pugem que els que ens quedem aquí baix, clar depèn de la feina si tens molta feina i tens exàmens potser ja ni pugues perquè per pujar i tancar-te a casa ja et quedes aquí indirectament.

E- I m'has dit que els reus companys de pis també estan a la universitat?

CP- Sí.

E- O sigui que amb aquests compatiu el discurs i tal?

CP- Sí, sí.

E- Sobre el tema de l'assistència, m'has dit que acostumes a assistir a classe.

CP- Sí.

E- I m'has dit que assisties perquè t'interessa per que tal, també és perquè sents la responsabilitat d'anar-hi.

CP- Clar també, és una de les coses que em comporta no estar treballant és que els meus pares m'estan pagant el pis de Barcelona, m'estan ajudant i clar això també comporta responsabilitat de dir si els teus pares estan treballant perquè tu puguis estar aquí, no t'estiguis a casa dormint, saps? Això també jo crec que sento més responsabilitat per exemple jo que molts que encara estan vivint amb els pares, perquè bueno igualment si els pares estan vivint igualment aquí no estan cap esforç diguéssim, perquè estic vivint a casa els meus pares, però els pares estan pagant diners cada més també et sents responsable d'anar a classe, però tampoc és el que, vull dir crec que tira més el anar a classe almenys per a mi, perquè hi ha moltes coses que m'interessen i també perquè crec que si vas a classe és molt més fàcil entendre no, és molt diferent que et deixin uns apunts i que els hakis d'interpretar amb una lletra que no entens que te'ls

ha deixat no sé qui, si tu estàs a classe aprens molt més i quan vas a estudiar per un examen te'n recordes molt més, clar si no has anat mai a classe és tot nou, crec que té més beneficis que no pas perjudicis, sinó coneixent-me, sinó més aviat estaria dormint fins les dotze, saps, que crec que té més beneficis que pèrdues que anar a classe.

E- I a part de la responsabilitat així cap als teus pares diguéssim, t'has plantejat alguna vegada que la universitat és pública i que en part finançada amb diners de l'Estat?

CP- Sincerament no.

E- No, val, la majoria no s'ho han plantejat.

CP- Clar, si m'ho diu i t'ho pares a pensar, clar que estàs diners que no són teus i per tant t'hauries de sentir responsable, vaja jo no m'ho he plantejat i no crec que gaire gent s'ho plantegi, crec que és més el que et toca més i directe que és...

E- Els pares.

CP- Clar, els pares que veus que estan treballant un munt d'hores que no pas els impostos que van per.

E- De dotze entrevistes que he fet n'he trobat un només, però volia saber això si a part de la responsabilitat personal, o familiar amb la que t'han ensenyat si també hi ha una responsabilitat més social, hi ha gent que aquest noi s'ho plantejava que ell estava gastant un lloc i uns diners a la societat.

CP- Sí, això és veritat clar si jo et digues, home si tu m'ho plantes clar que sóc conscient, no et diré que no vull dir que sinó es gastés per això es gastaria per una altra cosa, clar que soc conscient que no ho pago tot jo, però així quan et sona el despertador a les 7 pensar perdré diners de la societat, sincerament no.

E- Val, jo tampoc m'ho havia plantejat mai quan estudiava. Jo diria que ja estem, li faig un repassillo perquè sinó després em fa molta ràbia deixar-me algo. Això sí, alguna, has decidit alguna vegada deixar una assignatura, és a dir, t'has matriculat, l'has començat i a mitges no t'ha agradat o no t'ha anat bé i has decidit deixar-la.

CP- No, no m'ha passat no.

E- De moment ho portes bé?

CP- De moment no m'ha passat no, l'any que passat més o menys i aquest any tampoc, de moment no.

E- I algun col·lega d'aquests que fas el treball en grup li ha passat de...

CP- Sí, però no és que no li hagi agradat sinó que és que potser es matriculen de 7, no donen l'abast i aquesta és la que dona més feina i la fan l'any següent.

E- Normalment.

CP- Normalment és que no poden amb tota la feina que comporta, jo diria que això és bastant generalitzat, que molta gent que es matricula a les 7 o a les 8 que et recomanen i després.

E- I et recomanen matricular-te de 7 o 8?

CP- Sí, si estem matriculats de 80 crèdits, fent 6 al primer o 7 ara d'assignatures.

E- Potser estaria millor recomanar el contrari.

CP- Sí.

E- Qui t'ho recomana, la guia o algun profe?

CP- Bueno, posa assignatures de segon, bueno, potser no t'ho recomanen però vull dir surt allà assignatures de segons i tu si vols seguir i acabar en quatre anys o en faràs més el següent, jo crec que això amb l'avaluació continuada hauria de ser el contrari, si volen reduir les carrers, jo crec que hauria de ser el contrari si hi ha més feina, o sigui si s'ha de dedicar més temps a l'assignatura que és en el fons el que fas, o sigui si tu has de fer pràctiques i no sé què tu hi dediques més hores que no hi dedicaries només anant a classe, doncs hauria de ser el contrari, haurien d'allargar les carreres perquè poguessis, o sigui avaluació continuada disfrutes molt més las assignatures sempre i quan puguis

donar l'abast, si haguessis de fer 4 assignatures o 5 assignatures, i si has de fer 7 o 8 i tot en tres anys, fins i tot pel professor, hi ha assignatures semestrals que dius bua, i com donaràs tota aquesta teoria en un semestre, és que hi ha vuit temes, n'hem fet tres i de qualsevol manera, crec que el temps, a més els profes, és això com que no hem reduït la teoria que volíem donar i fem és casi la mateixa amb la meitat d'hores de classe, és impossible, no es pot ser és impossible.

E- Això de deixar una assignatura m'has dit que potser algun dels teus companys s'ho ha plantejat i ho ha fet?

CP- Sí.

E- També es planteja en el fet això de si el treball és en grup i això els frena a deixar a l'assignatura, o és igual?

CP- No, almenys així proper que hagi deixat alguna que sigui amb treball en grup no acostumen a fer perquè les de treball en grup són les que acostumen a portar menys feina perquè quan tu tens un treball en grup és això o ja saps que els altres del grup ho estan fent i si tu no fas tant, doncs bueno, saps, i perquè la majoria d'assignatures així fortes que diguis aquesta es tela, no hi ha treballs en grup i són molt més a l'estil d'abans diguéssim, molt magistrals i totxos per un examen.

E- Doncs, jo diria que ja està, bueno, moltes gràcies.

Entrevista: 5. Titulació: Ciències Polítiques.

Data: 15 de maig 2008. Durada: 32 minuts.

E- Comencem amb el tema de Bolonya, em dius què n'has sentit a parlar? Qui t'ho ha explicat?

CP- A veure n'he sentit a parlar, és un tema *box populi* tothom en parla i tothom n'hem sentit a parlar molt, però bens aquí i hi ha un determinat col·lectiu que defensa una posició determinada i llavors clar tenim el risc de caure en el parany de dir com que uns estudiants diuen que no, és que no, clar un intenta fer la reflexió de si això m'interessa o no m'interessa, l'any passat em vaig, perquè clar tampoc era gaire expert en el tema, vaig assistir a una sèrie de conferències sobre aquest tema i la meva visió personal és que Bolonya com a tal pot comportar alguns elements positius com és el cas per exemple de nivell europeu com la consolidació de la universitat d'aquí a Hamurg i a França i que estiguin tots el nivells plans d'estudis, sobretot pensat en termes d'Erasmus que abans sobretot perjudicava a l'anterior sistema, però l'aplicació directa a algunes facultats tampoc em sembla molt raonable perquè cada assignatura és un món i algunes proves pilot no són massa coherents pel que fa a les pràctiques. Per tant, un sí amb matisos, no em sembla del tot malament el tot el que diu Bolonya, però crec que s'hauria de fer alguna millora en aquests punts que més discòrdia genera.

E- El què n'has sentit a parlar és que has anat a conferències d'aquí a la universitat?

CP- Sí.

E- Jornades que s'han fet.

CP- Jornades de l'assemblea, que l'assemblea està molt identificada amb una atenció, he anat a altres reunions on hi havia gent partidària del sí i he pogut treure una conclusió sine quanon de les dues posicions.

E- Algun professor que us hagi explicat?

CP- No els professors no expliquen què és Bolonya, cap professor ens ha explicat sobre el tema obertament, potser crec haurien d'aprendre a prendre part de l'assumpte, i que ho expliqués un professor un dia en una hora i el professor el problema és que o t'ho explica algú que està molt identificat en una posició o algú que està en una posició

neutre, crec que hauria d'haver estat per part de la facultat, algun professor o algun expert en el tema, s'hauria d'haver fet.

E- I posicionaments no neutres per part del professor, és a dir...

CP- Sí, hi ha professors que obertament ho han criticat i professors que obertament alguns hi estan d'acord i altres no i alguns que ni comenten res.

E- Tu estàs fent segon ara?

CP- Sí.

E- Per tant quan vas començar estava en pla Bolonya?

CP- Sí.

E- I has notat canvis de primer a segon?

CP- Jo no he notat cap canvi, a mi em sembla que clar, a veure per l'estudiant que treballa hem de reconèixer que és un fet negatiu però jo queestic aquí a la vila universitària, que no tinc res a fer en tot el dia, que la meva vida és estudiar, com comprendràs no és una qüestió que em susciti gaire oposició, pràctiques, feina, però això forma part de la vida de l'estudiant.

E- Tu no has notat més volum de feina de primer a segon.

CP- No.

E- No?

CP- El mateix.

E- El mateix?

CP- El mateix, a veure, tens dos o tres setmanes que estàs una mica liat però després estàs tres o quatre setmanes que no tens aquell volum de feina tant gran.

E- De cara a l'adaptació del professorat de cara a Bolonya, creus que s'han adaptat bé?

CP- Jo crec que sí, potser podríem parlar d'alguns matisos depèn de quina assignatura és per aquelles classes que ve algun becari i tot això però en general jo crec que ha anat bé, jo crec que sí.

E- I què han fet en aquest sentit? Avaluació continuada

CP- Avaluació continuada, pràctiques que en alguns casos valen fins al 50%, tinc os assignatures que les pràctiques valen fins el 50% del curs, però en aquest sentit cada professor, el que passa és que jo crec que Bolonya s'hauria d'aplicar a totes les assignatures per igual i segueixes una pauta, però clar, tens un professor que et diu 50% les pràctiques, un altre que et diu 40%, un altre que diu avaluació continuada, un altre que et diu amb un 0 i 10 et faig mitjana, clar, això és es el que et fa un embroll i penses que cada professor té un model i et fa servir una pauta.

E- En relació a classes magistrals i que et donin matèria, us ho ha reduït algun professor, us ho ha comentat.

CP- Jo sóc partidari de tal i com estan actualment les classes, vull dir la classe magistral a mi em sembla un tipus de classe del passat, ara estem el segle XXI i em sembla que actualment les classes em semblen raonables, participació, pràctiques, exposicions orals on el professor no es tant protagonista a mi em sembla interessant i a mi em sembla que aquest és el camí que hem de seguir.

E- Em referia a professors que han reduït matèries?

CP- Sí, hi ha professors que han reduït les matèries, sí, sí, alguns companys de polítiques de fa uns anys, per exemple de teoria política fem seminaris de discussió de lectures i de debat i no fem classes magistrals.

E- Veig que a nivell didàctic t'està bé aquesta nova modalitat.

CP- Sí, a mi em va bé.

E- I avaluació continua també et va bé?

CP- A mi em va bé tot, jo m'adequo, a veure és evident que mi, jo prefereixo l'avaluació continuada.

E- Sí, tu ho prefereixes?

CP- Sí, perquè no deixes depenjar-te i crec que l'estudiant a llarg plaç treure més rendiment, perquè tu pots estudiar la setmana abans i treus un examen ho pots aprovar perquè et va bé, però crec que és millor anar assolint coneixements i anar avaluant coneixements durant tot el curs.

E- Creus que d'aquesta manera s'aprèn més i ho aprèn més?

CP- Sí, jo crec que sí perquè arribes a juny amb l'examen que te poca importància, poc pes perquè ja has anat fent i ja tens molts coneixements assumits.

E- I la queixa generalitzada de que això comporta molta feina, per tu creus que tampoc és tanta?

CP- Jo entenc a la gent, si algú treballa, clar, és difícil compaginar la vida estudiantil amb la vida laboral, però si algú no té res a fer, que la seva vida és estudiar i res més, afortunadament perquè no tothom pot dir el mateix, clar jo no em puc queixar d'una cosa que no m'afecta directament, potser algun dia m'afectarà, m'hauré de posar a treballar i llavors seré víctima, però de moment.

E- Però temporades que vagis que tan sobre carregat?

CP- Sí, hi ha temporades que vaig carregat i hi ha temporades que no, depèn del temps.

E- D'acord, hi ha algú que considera que la fragmentació amb l'avaluació continua no li ajuda a veure la globalitat del curs, que queda un aprenentatge molt fragmentat i és anar fent la pràctica que toca, la pràctica que toca i després l'oblida i això no li beneficia.

CP- És una opinió.

E- Tu no ho sents així?

CP- No, a mi em va bé, perquè això no és una opinió que comparteixo perquè tu tens uns coneixements al llarg del temps o al llarg del curs i no tens perquè oblidar-ho, el que passa és que molts estudiants i fins i tot jo moltes vegades estudiem una qüestió o un tema i després no hi tornem perquè no m'ha agradat o no m'ha semblat prou interessant i intento oblidar el què he après, és així.

E- Anem això de les motivacions, ja he vist que havies, si t'hi has fixat unes eren més professionals i unes altres més centrades amb la matèria de la titulació, ja he vist que més o menys puntuaves alt en les dues, una mica menys en les professionals per això.

CP- Sí.

E- Tu quan vas triar la carrera tenies clar que era aquesta la que volies fer?

CP- Sí, jo crec que molta gent, a veure, estic en política i hi havia molta gent que em deia si estàs en política és perquè facis dret i jo sempre he cregut que un ha d'estudiar el que li agrada no el que demana el futur laboral, però el futur laboral avui és d'un color i demà és d'un altre, avui falten llicenciats en empresarials i falten metges i potser d'aquí a una anys serà a la inversa, llavors jo estudio això perquè m'agrada la ciències política, m'agrada la política, i per tant creia que un polític ha de saber lleis, sí, però ha de saber altres coses.

E- La decisió al vas prendre des de fa molt de temps?

CP- La vaig prendre entre primer i segon de Batxillerat, vaig fer un curs a quart d'ESO, un crèdit variable que es deia formació professional que t'orientaven a veure quina carrera podies fer i allà vaig començar a veure que és el que podia fer i a Batxillerat ho vaig acabar de decidir.

E- La motivació s'ha mantingut alta?

CP- Sí.

E- Expectatives truncades de moment no.

CP- Res de em sap greu haver escollit això m'agradaria haver canviat, i espero que no em passi.

E- T'agrada el que t'has trobat a la carrera.

CP- No és que m'apassioni, tinc algunes assignatures que dius ostres quin totxo, però bueno sí, és el vaig escollir, és el que estic fent i ho faig de gust.

E- Posem que comences una nova assignatura, què fa qui t'hi posis més o menys?

CP- La matèria i el professor, jo crec que potser més el professor que la matèria, perquè el professor que et lliga des del primer moment, que et transmet confiança que transmet il·lusió i que et transmet optimisme, ajuda molt, jo he tingut professors molt bons i matèries simples i poc importants que t'ha fet suscitar confiança i estar al dia de l'assignatura, o amb matèries molt interessants amb un professor que no sap transmetre confiança, que no té aquesta, aquest lligam amb l'estudiant que m'ha fet generar potser més avorriment.

E- No et desperta més interès una assignatura que tingui una matèria que vegis que puguis aplicar el dia de demà?

CP- Jo crec que no, poder sí, algunes sí, però jo diria que la matèria és important però també el professor, fa molt el professor.

E- El professor què ha de fer tu perquè sigui un incentiu més a que t'hi posis?

CP- El professor simplement ha de fer il·lusionar a l'alumne, aquesta és la seva, llavors hi ha els professors que són no sé, que tenen molt bon rotllo amb tothom, que tenen una actitud que algú espera que tingui, que sàpiga explicar, que sàpiga transmetre els coneixements i les reflexions, aquestes són les coses que han de tenir un professor o que no hi hagi aquesta separació gradual entre un professor i un alumne, jo diria que hi hauria d'haver més aproximació entre uns i els altres.

E- Que no hi hagi jerarquia?

CP- Sí, hi ha uns professors que l'emfatitzen i altres que la intenten evitar i aquests que la intenten evitar són els que més s'aproximen a l'alumne.

E- Alhora d'explicar-ho t'és igual que t'expliquin d'una manera o d'una altra.

CP- N'hi ha alguns que es sustenten amb suports informàtics i a mi això em sembla clau per un professor, ajuda molt.

E- Ajuda?

CP- Jo crec que ajuda molt, si un professor explica la seva classe sense cap tipus de suport informàtic que algú que ho faci, a mi em va millor algun power point o un tipus d'ajuda visual que un altre que no ho faci.

E- Les opinions acostumen a ser contràries amb això del power point.

CP- Ah sí.

E- Sí, però m'està bé que diguis això del power point. I en relació a l'avaluació el treball en grup t'ajuda més o...

CP- El mateix, em sembla que el tema de l'avaluació és un tema que ho porto molt assumit que.

E- Fas el què s'ha de fer diguéssim?

CP- Sí.

E- D'acord, expectatives de notes en tens?

CP- Sempre he pecat d'això des de l'ESO i el Batxillerat sempre he complicat amb un 5, un 6 o un 7, al Batxillerat tinc la majoria 7 però mai un 8 o 9, allò de vaig a per 9, sempre he estat una mica deixat en aquest aspecte, hagués pogut o puc però no soc ambiciós en aquest aspecte, mentre aprovi.

E- Mentre aprovis t'està bé, val, i notes que en alguna assignatura que t'hi poses més que puja la nota?

CP- Sí, ha passat això, assignatures que m'hi he posat més he tret més nota, depèn del grau d'interès en la matèria, per exemple en matèries d'economia, que amb matèries d'economia, amb un 5 o un 6 ja estic content, un 5 o un 6 en ciència política em defraudarà i ostres hagués pogut treure més, però en economia no.

E- Per tant varia bastant la implicació en una assignatures i amb unes altres.

CP- Sí.

E- D'acord, el tema dels treballs en grup, en feu forces oi de treballs en grup?

CP- Els treballs en grups són l'únic impediment que trobo.

E- Aviam.

CP- L'únic impediment perquè el treball en grup suposa aguantar una sèrie de gent que ve a la universitat per passar el temps i el que passa és que quan fas treballs en grup et trobes el típic vago que no fot absolutament res i que es fot tota la feina que ell ha de fer, a primer vaig tenir molt problemes pel fet de treballar en grup, molt problemes i a segon també encara que he tingut més sort, però els treballs en grup si trobes un grup molt implicat t'ho passes molt bé i treus molts bons resultats però si et toca un grup malauradament amb una persona que ve a treure't tot el suc teu i ell a no fotre absolutament res t'ho passes malament.

E- D'acord, qui acostuma a triar els membres del grup?

CP- Hi ha professors que els tria ell però generalment els treies tu, però clar depèn ja quan vas a parlar amb el grup potser algú que t'interessa ja ha fet grup

E- Val, és el que t'anava a preguntar, si has fet alguna estratègia o moviments per aconseguir

CP- Clar, a primer com que no ens coneixem gaire, aquest any l'he renovat perquè no m'ho vaig passar bé, el grup ens ha tocat un altre noi que no fa ben bé el que haig de fer però ja vaig aconseguir triar el que m'interessaven, millor que l'any passat.

E- Quan et va passar això l'any passat ho parlaves amb el professor.

CP- Bueno, alguns cops sí, alguns cops extrems sí, però per norma general la majoria dels grups es trobaven amb el mateix que jo, és a dir tots teníem algú que no donaven el callo.

E- Parlant amb aquesta persona ho veu fer.

CP- Vam parlar amb la persona però després llavors acabes amb una discussió que no serveix per a res i que a sobre encara et pot comportar perdre l'amistat.

E- Creus que això es veu reflectit a la nota.

CP- Sí, i tant.

E- Què va passar, que tu o tu i un altre va acabar de fer el treball?

CP- Vam haver de fer el treball, vam suspendre el treball, llavors ja a partir d'aquí de l'estiu el vaig fer particularment sol i dic estic fins als nassos i el vaig fer sol i vaig aprovar amb un 7 o un 8, un 8.

E- Els altres es van emportar la nota?

CP- No, vaig trencar el grup definitivament, vaig suspendre i vaig dir jo amb aquesta gent no hi vaig més.

E- I aquest any és un grup diferent?

CP- Sí.

E- Es que abans he entès que l'havies mantingut.

CP- No, no.

E- Aquest any funciona millor?

CP- Aquest any funciona molt millor, estic molt content.

E- M'has dit que l'has buscat més o menys?

CP- Sí, el vaig buscar perquè em vaig trobar amb un company l'any passat que també va patir molt amb el seu grup i vam dir ens ajuntem.

E- Amb aquest de l'any passat els consideraves els teus amics, o eren companys?

CP- No eren del grup i amics, i alguns encara són amics, però dins la universitat no penso treballar amb ells.

E- Això no ha fet perdre amistat?

CP- No, no, afortunadament no, amb alguns potser hi ha alguna diferència que s'ha sumat però no, no perquè jo sóc una persona molt clara i ho dic clarament, som amics i això no ha de canviar però no vull treballar amb tu, suposo que ho van entendre i sinó ho haurà d'acceptar.

E- L'amicitat era d'aquí, de la universitat?

CP- Sí.

E- No és que vinguessin de...

CP- No, era de la universitat.

E- Lo de les tutories, acostumes a anar-hi a tutories, a preguntar.

CP- No gaire, no gaire, després d'un examen o si has d'arreglar alguna cosa però per norma general no hi vaig,

E- Per alguna raó?

CP- Perquè no tinc cap qüestió a comentar-li al professor i crec que ja hi ha l'hora de classe i si tinc algun dubte de la matèria i ja està.

E- És perquè no ho necessites?

CP- No ho necessito, si en algun cas hi tinc necessitat hi vaig però sinó tinc necessitat no hi vaig.

E- Em deies que la carrera la vas triar a primer de Batxillerat.

CP- Primer.

E- A casa teva van estar d'acord?

CP- I tant, sí, sí, a més sempre m'han donat suport amb aquest tema, estan d'acord i sempre m'han donat el seu recolzament

E- Des de sempre t'havien dit que arribessis a la universitat, que fessis una carrera?

CP- Sí, sempre, sempre he estat bon estudiant, no brillant però d'aquells normals i ells veïens que tenia possibilitat, és més si jo hagués decidit no anar a la universitat, ho haguessin acceptat però no ho haguessin compartit.

E- Ara també estàs content que tiris per aquí?

CP- Sí, a veure pels pares a més sóc l'únic fill i l'únic que tindrà carrera universitària de la família si deu vol i és una satisfacció que puguin parlar amb els veïns que el teu fill estudià una carrera universitària, pel pares, jo potser no ho veig tant però ells ho veuen molt diferent i estan molt contents.

E- El teu entorn, no els companys d'aquí

CP- Amics del poble, sí.

E- També han arribat a la universitat?

CP- Alguns estan curant carreres però el meu grup d'amics, com són dos més petits que jo, alguns d'ells estan ara preparant-se per la selectivitat i accediran a carreres, però la majoria d'amics de la meua edat del poble no han estudiat carrera, som un grup reduït.

E- Que hagi arribat a la universitat?

CP- Sí.

E- I no hi ha cap tipus de distanciament perquè uns hagueu arribat a la universitat potser sí i altres no.

CP- Els primers anys potser sí perquè ells es continuen veient, i com que nosaltres estem per aquí entre setmana no ens veiem, però els caps de setmana sí i no hi ha cap tipus de separació.

E- Ni a nivell d'economia per un determinat oci?

CP- No.

E- Suposo que els que no han arribat a la universitat estan treballant?

CP- Sí, o estan fent mòduls o cicles.

E- Estan estudiant també, no a la universitat, però no a la universitat?

CP- Sí, però n'hi ha que treballen també.

E- Ho dic perquè en un grup quan hi ha nois que treballen i altres que no, l'oci, la capacitat econòmica per l'oci és diferent.

CP- Personalment a mi no em produeix cap tipus de separació, per mi.

E- Ni discursos en contra de que et quedis un cap de setmana aquí a estudiar?

CP- No, és que no em quedo mai aquí, dels dos anys que visc a la Vila universitària mai m'he quedat aquí, és que no puc, necessito tornar al poble totes les setmanes i estar amb ells.

E- A allà tampoc et dediques...

CP- No gaire.

E- Ho fas entre setmana?

CP- Durant la setmana, ara durant l'època d'exàmens marxaré a casa a estudiar, però no, no acostumo a estudiar els caps de setmanes, a més jo sóc molt sortidor de festa, no m'he quedat mai un dissabte per estudiar, jo crec que tens el dissabte tot el dia per estudiar i a la nit sortir amb els amics.

E- M'has dit que estàs a la Vila.

CP- Sí.

E- Durant el dia fas una altra activitat a part de...

CP- No, estudio i estic amb un col·lectiu d'aquí a l'Autònoma que es diu Reposoc que és una revista de polítiques i sociologia però després no, torno a casa i faig feina per casa.

E- Bueno, estàs en un col·lectiu o sigui que sí.

CP- A part estàs estic en una afiliació política i em porta molts dies a la setmana baixar a Barcelona.

E- O sigui que tens moviment per aquí a part d'estudiar.

CP- Sí, sí.

E- A veure, faig un repassillo per no deixar-me res. Expectatives sobre futur professional te'n has fet?

CP- No, no me'n he fet, el que sigui, bueno, el que sigui dins del meu àmbit, jo m'agradaria dedicar-me a la política si puc i tinc opció, llavors no sé si el meu futur està lligat a un Ajuntament, a un Consell comarcal, a una diputació, no ho sé.

E- Bueno, doncs sí que en tens d'expectatives.

CP- Si tant, això són les aspiracions.

E- Hi ha molta gent que fa la carrera sense tenir gens clar cap on vol tirar.

CP- Ja, jo ho tinc bastant clar, bastant clar.

E- Suposo que això fa que estiguis molt motivat per la carrera?

CP- Sí, i amb ganes d'acabar perquè molta gent em diu a veure quan acabes la carrera, vinga va que t'estem esperant, així en broma.

E- Has seguit bé els cursos, ho has anat aprovant tot?

CP- No, em va quedar una l'any passat però l'estic fent aquest any i la porto el dia i espero a aprovar, clar, això em comporta que alguna assignatura de segona ja no la vaig poder acabar, em portarà una mica de retaç però jo crec que amb cinc anys jo crec que la carrera l'acabaré.

E- Hi ha hagut alguna assignatura que a mitja assignatura hagis decidit deixar-la o t'ho hagis plantejat algun moment.

CP- Sí, bueno, economia la vaig deixar al final, però aquest curs no l'he deixat.

E- La vas deixar al final economia?

CP- Sí.

E- Vas decidir deixar-la?

CP- Al juny vaig decidir no presentar-me a l'examen.

E- Per què?

CP- Perquè no tenia, no havia fet mai economia, no l'entenia, la professora tampoc era en aquest sentit bastant generosa amb els alumnes i vaig decidir que ja l'aprovaria al juny, el setembre i sinó l'any que ve.

E- Era una assignatura amb examen final només?

CP- Sí.

E- No tenia avaluació continuada, i creus que el fet de no tenir avaluació continuada crua que va influir en el fet que la deixessis?

CP- No.

E- Era que no t'agrada l'economia.

CP- No m'agrada l'economia.

E- Ho dic perquè de vegades pel fet que tingui avaluació continuada encara que no t'agradi gaire l'assignatura, que vagis fent, que vagis fent.

CP- No, va passar això que et dic.

E- No n'hi ha cap altra que hagi dubtat si la deixo o no la deixo.

CP- Cap.

E- Ni aquesta del treball en grup que tants problemes?

CP- En cap moment.

E- D'acord, un parell de coses, em deies que els caps de setmana són sagrats almenys alhora de sortir, creus això t'ha comportat el contrari, que hagi deixat de fer una cosa de la universitat per voler sortir el cap de setmana?

CP- No perquè és el que et dic perquè tens tot el dia per fer i de 11 de la nit a 4 de la matinada no sols fer res el dissabte si et quedes a casa, vull dir, sols dormir per tant si aquestes hores jo les trec per sortir no perdo res d'hora lectiva.

E- El diumenge necessites recuperar-ho.

CP- El diumenge em llevo sempre a les 12.

E- Val, l'assistència a classe, acostumes a assistir a classe?

CP- Acostumo a venir però cada cop em fa més pesa.

E- Per què?

CP- No ho sé, no em puc llevar pel matí, vaig a dormir cap a les 12 o la 1 i llavors pel matí fallo, només són les del matí.

E- Té alguna influència l'assignatura de primera hora?

CP- No, per exemple les pràctiques per exemple ja sé que haig de venir.

E- L'assistència a classe teva què és del 90%?

CP- el 90% de què?

E- Assisteixes al 90% de les classes

CP- Al 80%.

E- De vegades has deixat d'assistir a alguna assignatura perquè no t'agrada el profe?

CP- No, mai.

E- Trobes important anar a classe?

CP- Jo crec que sí, clar i tant, te'n enteres de tot i si et saltes un dia ja perds el fil, has de quedar primer amb els amics, amb els companys i després al professor.

E- Deixar d'anar a classe per anar al bar?

CP- Per anar al bar mai, a vegades tens coses a fer de la revista i d'aquí i allà, però per anar al bar mai he deixat d'anar a classe.

E- Aquests del grup que em deies abans que fas el grup amb ells, aquests acostumen a venir sempre a classe?

CP- Un gairebé mai perquè treballa molt a fora i l'altre ha deixat la carrera

E- Ho dic per si algú a primer et tibava més a fer campanyes?

CP- No.

E- Sempre has sigut responsable de venir a classe?

CP- Sí, t'enganyes a tu mateix.

E- T'enganyes a tu mateix, què vols dir?

CP- Clar, si tu en comptes de venir a classe vas al bar, el que perds és tu no és ningú més.

E- Bueno, si consideres que a classe no es fan coses prou importants o que tu llegint després hi arribes, doncs.

CP- També és veritat això, però aprofitar-ho ho perds tu.

E- Ho plantejo com a hipòtesi, és possible que també sentis més responsabilitat pel fet els teus pares els hi facis la carrera, que t'ho estigui, no sé si t'ho estan pagant a qui la vila?

CP- Sí, m'ho estan pagant tot, sí,

E- Això et fa ser més responsables?

CP- Aí, en algun moment dius ostres, els meus pares m'estan pagant això i jo estic, però, si jo, si jo fa dies que suspengués em dirien ostres estàs passant de tot, però més o menys ho aprovo tot i aquest curs ho porto tant aprovat, o sigui que bons resultats els porto.

E- Però dins això hi ha la teva responsabilitat.

CP- Sí, evidentment tinc aquesta responsabilitat però em sentiria malament si no aconseguís aquests objectius.

E- t'has plantejat, tu segur que t'ho has plantejat, quan pagues la universitat, al ser pública, el que pagues de matrícula no és el 100% del cost del teu lloc aquí.

CP- Sí.

E- T'ho has plantejat alguna vegada, suposo?

CP- M'he plantejat que no pago tot el que hauria de pagar.

E- Sí, que és pública i per tant que hi ha un finançament que és de tot és de l'estat.

CP- Sí.

E- Pel teu perfil ja m'ho suposo, però hi ha molta gent que no s'ho ha plantejat.

CP- Sí, que m'ho he plantejat.

E- I això et fa senti algun tipus de responsabilitat de més?

CP- No, en aquest sentit cap, perquè si ho mirem des d'aquesta òptica, ho paguem tot, sanitat, paguem carreteres i paguem universitat, i clar del que paguem, dels nostres impostos segur que la part corresponent destinada a universitat, és una part molt ínfima de la nostra part proporcional, o sigui que responsabilitat en aquest sentit no, pels meus pares sí però cap a la institució no, a més que l'administració fa el que li dóna la gana i ens perjudica diàriament, per tant sé que l'administració tots però no em sento culpable.

E- No culpable eh.

CP- Responsable.

E- Responsable, és a dir que tens un deure i que per tant l'has de complir.

CP- El deure el tinc amb la meva família que són els que paguen la part més important.

E- Val, faig l'últim repassillo. M'he deixat una cosa dels treballs en grup, em deies que el de l'any passat l'havies acabat fent tu, i ara tenies un grup més estable, i alhora de fer el treball és vertaderament un treball en grup amb aquests que fas o feu més de distribuir la feina.

CP- Distribuïm la feina perquè molta gent no pot quedar, jo baixo al poble, llavors jo faig una part, l'altre fa l'altre, llavors quedem un dia ho ajuntem i treball fet, no és allò de quedar tres o quatre dies, això no perquè és molt pesat.

E- No creus que fora millor?

CP- Sí, però hi ha gent que viu, que ve de Girona cada dia i no pot quedar i hi ha gent que viu, jo que sé, a Mataró i no li va bé quedar tots els dies, quedem, una sessió o dos i ja està.

E- Creus que comporta beneficis el fet de treball en grup, exceptuant l'experiència de l'any passat?
CP- Sí, aquest grup m'està aportant beneficis?
E- Quins beneficis?
CP- Bones notes, tenir un bon equip.
E- A part de les bones notes, aprendre més, entendre coses que no...
CP- Potser sí, potser sí, però això és molt relatiu, depèn molt del treball que hagi de fer i de l'assignatura.
E- Sobretot amb les notes.
CP- Sí.
E- Això ho notes que amb el treball en grup?
CP- Sí, sobretot amb les notes
E- Perjudicis del treball en grup?
CP- El que t'he dit abans que hi ha gent que passa del tema i que no l'interessa, que et fa una mica de que no apareix a les reunions o no fa el treball.
E- Alhora de quedar suposo també?
CP- Alhora de quedar també és un impediment perquè tots feina, tots tenim la nostra vida.
E- D'acord, doncs ja estem.

Entrevista: 6. Titulació: Ciències Polítiques. Curs: Segon.

Data: 21 d'abril 2008. Durada: 42 minuts.

E- En relació a Bolonya, què n'has sentit a parlar, qui t'ho ha explicat?
CP- Home, la veritat és que des del professor i tot el que he és de la facultat ens han explicat poc per no dir res, el que n'he sentit a parlar és per part dels estudiants, els que estan dins de l'assemblea i tot això, però.
E- I què t'han explicat?
CP- Doncs això, que pujarà el preu i que tot serà més car i que entraran les empreses a ficar-hi mà i a remenar cireres i tot això que haurem de treballar, haurem de dedicar-hi més temps i que això voldrà dir entre comtes que els profes faran menys, coses així, tot això que s'haurà de treballar més a casa i que en part que aquest pla que ens han fet és com una broma perquè a veure et diuen que avaluació continua però els exàmens del febrer i juny els tenim igual i tota la pesca que ens estan prenent el pel.
E- I compten força encara la nota dels exàmens finals?
CP- Sí casi tota, la majoria, jo he fet poques assignatures que sigui realment avaluació continua sense fer examen a final a febrer o a juny.
E- I has notat aquest canvia cap a l'avaluació continua?
CP- Sí, que et fan treballar durant tot l'any i a sobre després de l'esforç de tot l'any l'examen de febrer o juny igual o sigui que tens el doble esforç, estem fent a veure si això canvia o no canvia, a veure què es fa, però de moment sí.
E- I les versions són totes d'estudiants i tal, els profes no us han explicat res?
CP- Ells arriben el primer dia i et diuen com faran les classes i ja està.
E- Però no t'expliquen...?
CP- No, jo des de primer que vaig començar no.
E- Ni quan vas entrar a primer, a portes obertes?
CP- Bueno, jo a portes obertes no vaig venir, no vaig poder perquè són de Girona, però que no està explicat ni a la guia de l'estudiant ni ningú ens va dir res, jo és que abans de venir a la universitat ni sabia que existia jo això.

E- D'acord, no has notat canvi de primer a segon en relació a l'avaluació continua?

CP- Les assignatures que són més pràctiques sí que has d'anar fent cada dia però a les més teòriques jo ho veig igual, fas alguna pràctica o això però t'hi estàs matant i et dones compte que és un 5% de la nota, m'he trobat pràctiques que és un 2%, o sigui que això i no fer res és el mateix.

E- O sigui que continues trobant que és bastant tradicional?

CP- Sí.

E- Que hi continuen havent classes magistrals?

CP- Sí.

E- Examen al final?

CP- Sí.

E- No hi ha gaire canvi?

CP- No, jo no he trobat res de canvi respecte des de primer a segon, des de que vaig entrar a primer la forma de fer les classes és exactament igual, no ha canviat res.

E- Hi ha algun profe que hagi reduït teoria, hores teòriques i faci fer més pràctiques i més treball en grup.

CP- A veure, les que estic fent de primer es fa exactament igual vull dir, hi ha seminaris o pràctiques i coses així que són coses una mica diferents que estic fent ara, diferents profes i estic fent exactament el mateix, i a segon doncs no sé, doncs el contrari torbo que a les assignatures ens falten hores teòriques per poder fer les pràctiques ben fetes, per exemple a Relacions Internacionals que és una assignatura que em sembla que val 10 crèdits i mig, aquest any fem tres hores setmanals i l'any passat que tenien els mateixos crèdits fèiem quatre hores i aquestes hores es troben a faltar, i tampoc pots tenir el profe de teoria enganxat al darrera, preguntant al mails o lo que sigui, preguntant-l'hi els teus dubtes, per molt que vagis a tutories i això, falten classes teòriques.

E- Ell us diu que us ho feu vosaltres buscant informació?

CP- Tu ties un tema i et dona una llista de lectures complementàries i si tens un dubte pots anar per e mail o per tutoria, però crec que aquesta hora que no fem es troba a faltar.

E- No hi ha cap profe que entri us expliqui, abans aquesta assignatura la fèiem d'una manera, aquest any provarem de ..no?

CP- No, l'any passat a Política Espanyola em sembla que havien canviat respecte l'any anterior una mica el tema de les pràctiques i per exemple si feies avaluació continuada el juny tenies un examen diferent que la fent que no havia fet avaluació continuada, però això també em sembla que passa en d'altres, això sí que ens va explicar que era una mica diferent, que les pràctiques eren una mica més que ens havíem de posar en el paper com si fóssim ministres, que eren més aplicades que aquelles que et fan llegir un totxo de lectures i que et fan un examen de les lectures, que per a mi això no és cap tipus de pràctiques, jo em quedo igual.

E- Tu anaves a una escola més aviat tradicional o més aviat d'avaluació continua?

CP- Jo vaig anar fins a quart d'ESO a un col·legi concertat de l'Opus, o sigui que era tot molt estricte, molt cap quadrat, però haig de dir que quan vaig anar a Batxillerat al públic era molt més alt, jo anava molt més preparada que la gent que estava en el públic, i el Batxillerat que el vaig fer al públic doncs, era hi havia profes i profes, n'hi havia alguns que sí que et feien parcials, o tres parcials durant el trimestre i després ja està o per si volies pujar nota, però d'altres no, molt poques assignatures això no, és que tampoc t'expliquen res de que et trobaràs a la universitat ni res.

E- I t'ha costat adaptar-te a com es fan les coses aquí o no?

CP- Home traient aquest exemple, jo sempre havia fet idiomes i així però ara la feina que hi havia i tal no podria, bueno a més la ciutat nova i tot nou i també això, però que ens van recomanar entre cometes que ens dediquéssim el primer any ple a la carrera i després a segon, depèn com ho portassis, i jo a aquest any m'he posat a fer coses que m'estan traient temps, estic fent portuguès, estic fent el nivell B de català, estic fent coses que m'estan traient un temps que potser sí que necessitaria per acabar de fer les pràctiques o les lectures complementàries que et deia i tot això, no hi ha temps i el dia té 24 hores i no té més i necessito dormir una mica també.

E- Però en el fons m'estàs dient que assignatures que tu estàs fent no hi ha gaire diferència, però hi ha gent que està acostumada en una avaluació molt tradicional, o sigui estudiar per un examen i ja està i això d'haver de fer una pràctica cada setmana i així li costa.

CP- Jo és que clar, com que sempre he anat fent feina sempre, ja no em ve de nou, no sóc d'anar a l'últim més, he anat treballant i al Batxillerat i tot això vas fent i aleshores la feina o els treballs que et posin cada dia jo no m'ha vingut de nou, que t'ho diguessin que ho fessis és diferent que venir amb la idea feta de casa però sí això.

E- Notes que us matxaquen molt amb temes de fer pràctiques?

CP- Sí, a més si no les fas ja no tens un percentatge en depèn de quines assignatures compta molt, depèn de quines no i de vegades l'esforç d'una pràctica no compensa el que realment val, perquè clar si vols que et posi un exemple, a Relacions Internacionals, que és la que val 10 i mig de segon i que fan falta realment, les pràctiques et porten moltes esforç, moltes vegades són en anglès, que no et diuen que has de saber anglès, que es fa a segon però tampoc és res de l'altre món l'anglès que es fa i t'haurien d'avisar abans que has de tenir un nivell d'anglès perquè hi ha assignatures que et trobes moltes coses que s'han de llegir en anglès i això...

E- I comporta molt d'esforç i no compensa?

CP- No compensa, que et compti un 5% de la nota o un 7%, a mi no, fer-les o no fer-les a mi m'és completament igual, potser em surt més a compte estudiar més per l'examen i treure un 8 a l'examen que no un 8 a la pràctica que un 5 a l'examen perquè realment és el que compta, el que compta és l'examen i no les pràctiques, això que les pràctiques et salven o no et salven és molt relatiu, depèn.

E- I tu te les deixes algunes pràctiques?

CP- No, jo les intento fer i de moment aquest curs no me'n he saltat cap, les he anat fent totes, però també s'ha de tenir en compte que algunes coses, algunes les fem a classe directament, per exemple tècniques d'investigació totes les pràctiques són amb l'SPSS i la primera sessió ens explica com l'hem de fer i la segona la fem allà i aquesta no comporta fer tanta feina a casa, però altres assignatures sí que algunes setmanes en tens una o cada dos setmanes, i vas amb el temps apretat.

E- I tu creus que t'ajuda això de l'avaluació continua?

CP- Si realment fos l'avaluació continua de veritat, que realment et comptessin amb un percentatge més alt de la nota les pràctiques i que l'examen realment comptés, fos un parcials i no fos al final que t'ho jugues tot entre cometes perquè si cal u 60 % t'està comptant tota la nota, sí que em sortiria més a compte.

E- Però a part de més a compte, notes que aprens més?

CP- Això sí que es nota perquè clar has estat més matxacant i tu has d'anar fent un dia de no sé què, un dia de no sé quantos i clar no tens temps de interioritzar-ho tot, que tot i que fer avaluació continua hi ha tantes coses per llegir, tantes coses per fer que no tens temps de fer tantes coses.

E- És tant exagerada l'avaluació continua que no comporta tants beneficis, diguéssim?

CP- Jo crec que si fos realment avaluació continua si que crec que ens seria bo per a tots però clar així feta agafada en pinces doncs, potser falla.

E- Posem que comences un curs nou, una assignatura nova, de què depèn de que t'hi posis més o menys? Del temari, el profe, de l'avaluació.

CP- Home, primer de si l'assignatura en sí em sembla interessant o no, per començar.

E- Del temari?

CP- Del temari si és interessant, després del profe que si veus que hi posa ganes i està a allà per tu, que sigui proper també perquè si veus que és un home o una dona que no pots tenir una relació, un tracte també es té molt en compte, jo almenys ho tinc en compte, i això del temari, i que pugui estar per a tu, que tingui hores de tutories que realment puguis anar, perquè tinc profes amb tutories a les vuit i mitja del vespre i no vindré fins aquí per fer una tutoria, que estiguin propers jo ho tinc molt en compte i que estiguin allà una mica xinxan-te també, jo sé que és difícil perquè clar som molts i tot això, però també depèn dels grups també. .

E- I en el temari hi ha uns aspectes que t'interessin més que uns altres?

CP- Si, bueno, clar, hi ha assignatures que hi ha temari que trobo més interessant o assignatures mateixes que trobes més interessants que d'altres.

E- T'has fet alguna idea professional i potser això hi té relació o no?

CP- Home, tinc una idea encaminada, però de moment no m'influeix tant com per, perquè les assignatures que realment interessin estan a quart, i no em corre pressa i he pensat en què puc treballar i tot això però no m'influeixen alhora d'agafar algun llibre o agafar el temari d'una assignatura.

E- En el sentit d'això m'agrada perquè em servirà pel dia de demà?

CP- No, perquè poc o massa, totes has d'acabar fent, les acabaràs necessitant, per molt estúpides que trobis que siguin, realment totes tenen alguna cosa.

E- O sigui que no hi cap assignatura que diguis aquesta no sé perquè hi és?

CP- De moment no m'hi he trobat, tampoc estic fent totes les de segon tampoc però de totes les que estic fent totes tenen alguna cosa per la qual, també és veritat que hi ha algunes que repeteixen temari de primer a segon i dius, una altra vegada el mateix, i això potser també poder fa que te l'agafis més, per exemple a primer vam fer Economia Política i a segon estem fent Política Econòmica, i el temari, el 80% és el mateix segons el que jo he vist i el que estem fent, i això potser em fa no tenir tantes ganes de fer això.

E- D'acord, el temari, el profe deies que fos proper?

CP- S'agraeix.

E- I que sigui ordenat?

CP- Sí, per exemple jo no dic que tots portin el seu power point perquè també distreu no també en part, però que digui avui fem tal tema i no que sigui, avui fem això, ara tornem enrere, ara fem lo altre, que et diguin ben bé el que faràs s'agraeix.

E- I tu alhora d'estudiar ets d'apunts, fer un resum i estudiar i memoritzar, o no?

CP- Sí, és que sempre he tingut força memòria, se'm queden molt les coses escoltant, tinc la sort aquesta però sí, has d'agafar els apunts o manuals i llegir, i fas resums i estudiar-ho i tal.

E- És que hi ha gent que diu que és incapaç de memoritzar.

CP- A veure, jo sí és auditivament em costa menys que agafar un llibre i em quedi llegint, em requereix molt menys d'esforç de la manera escoltant i això que agafant un llibre, si m'ho expliquessin em costaria molt menys d'assimilar-ho que agafant un llibre i això.

E- I quan has fet un examen d'una assignatura de primer, les dos versions, imagina't una assignatura d'avaluació continua i una assignatura més tipus exàmens, notes que amb

una retens més que amb l'altre? O sigui que el cap d'un any te'n recordes més del temari?

CP- Home, clar, al ser exàmens parcials, m'està venint al cap Història Contemporània de primer que van fer avaluació continua 100% com qui diu i com que havies de treballar cada setmana i cada tres quatre mesos hi havia un examen parcial potser sí que me'n recordo molt més que alguna que fèiem minipràctiques d'aquestes i examen al febrer o al juny i punt, i sí, jo trobo que se'm queda molt més a mi amb l'avaluació continua que amb l'examen final, perquè al final arribes que tens tantes coses per fer que te les acabes aprenent totes sobre perquè no tens temps o capacitat per estar tot a fons d'una mateixa assignatura, és molt més fàcil que se't quedin coses dels últims tres mesos que no dels últims sis.

E- Anem a la pregunta aquesta de motivacions de tria, si t'hi has fixat n'hi ha unes que són més professionals i altres com d'interès en la matèria, vale ja veig que les teves són més d'interès en la matèria, no, lo de la professió no ho tenies tant al cap?

CP- No per que...

E- Quan vas decidir que volies fer Ciències Política?

CP- Ho vaig decidir així com de rebot, quan vaig anar al Saló de l'Ensenyament a segon de Batxillerat, ens van portar, és que jo volia fer turisme o geografia o així, però no era una cosa que hagués d'omplir ni res, i vaig estar informant-me i vaig mirar els llibrets i això i vaig veure que les assignatures que m'agraden que era el que realment volia fer i vaig acabar decidint això, però no era allò de ja portes a la sang i coses d'aquestes, no, és perquè sinó hagués fet això hagués fet alguna altra cosa però quan ho vaig llegir vaig dir ostres això és el que realment a tu t'agrada.

E- I et continua agradat, les expectatives que tenies s'han complert, o no?

CP- Relativament perquè hi ha coses que sí, diu això és el que m'esperava i coses que dius, que no això és un çoñazo, i vaya pal, coses i coses, hi ha coses que m'esperava molt i m'han decepcionat i coses que no m'esperava res m'han anat molt bé o m'han agradat molt i he après força.

E- I quan la vas triar no vas pensar gens en una futura professió?

CP- Prefereixo no pensar-hi perquè la voltes que dóna aquesta vida, que si ara trobes feina de qualsevol altra cosa que tu no has estudiat.

E- Ara m'has dit que sí que t'estàs fent una idea de què vols treballar?

CP- Sí, perquè la meva idea és quan acabi és fer el segon cicle de periodisme, però depèn també dels diners i de quan acabi aquesta, però la meva intenció era fer això de més d'analista i fer enquestes i fer estudis, és lo que més m'agrada.

E- I em deies que això no t'acaba d'influir en què t'agradi més?

CP- No, no perquè realment si t'agrada una assignatura per molt que no s'encari amb el que tu vols fer pues ja indirectament t'hi poses més, assignatures que no, dius pel que tinc intencions de fer no em servirà de gaire, però si m'agrada i veus que realment t'interessa sí que t'hi poses igualment.

E- En relació a l'aprenentatge ja n'hem parlat una mica i suposo que queda reflectit en aquí, amb el tema de la memorització veig que sí que has puntuat força alt.

CP- Clar és que jo.

E- Per què t'ho fan fer?

CP- Depèn també clar, no això que memorització aquí s'hauria de puntualitzar, la memorització de llibres o perquè se't queda escolant o quan comentaris amb assignatures amb companys que trobo que també és important, i aquí potser la pregunta s'hauria d'enfocar de les dos maneres.

E- No són excloents, ja ho sé, però hi ha gent que es posiciona més en una en el jo haig de comprendre, ho haig d'entendre i sóc capaç de memoritzar i hi ha gent que...

CP- Home si jo ho entenc és molt més fàcil després d'interioritzar-ho que no de, si se't creua una cosa per molt que te la expliquin després costa molt més d'entendre-la, l'estadística si hi ha coses que no entens o coses que no hi trobes la relació a la forma d'entendre-ho sempre et costarà molt més que una cosa que a la primera que t'ho han explicat ho has entès, és diferent.

E- D'acord, què més? Acostumo a anar a classe amb preguntes al cap, has posat que sí que força, aquesta molt gent posa que no.

CP- Però jo sí, jo sempre he tingut preguntes, sempre he sigut molt de preguntar i de menjar-me el coco i aquestes coses i que no té perquè, bueno, depèn de com t'expliqui el profe perquè potser ja no cal que les faci però normalment tinc coses i dubtes i així.

E- I acostumes a intervenir a classe i això?

CP- Sí, depèn de l'assignatura també, sí a vegades.

E- I aquesta de tinc l'objectiu d'aprovar les assignatures sense matar'm-hi, això has posat...

CP- Home, llei del mínim esforç, no, si puc aprovar sense haver d'estar vint-i-cinc mil hores doncs millor que sinó.

E- No t'has fet unes expectatives de notes de l'expedient acadèmic que vols treure?

CP- no, perquè mai he sigut així perquè si puc arribar primer, però també haig de mirar una mica per mi, haig de viure, no puc estar tot el dia fent coses i sense sortir de casa, almenys és la meva idea, no.

E- D'aprovar i ja està.

CP- A veure si puc treure un 7 millor que un 5 i si puc treure un 9 millor que un 7, però el meu objectiu no és treure matrícules d'honor o excel·lents ni molt menys, és anar fent, això ja en els que trec bona nota i amb les que tinc facilitat trec bona nota i amb les que menys, doncs menys, però vaig aprovant, no em treu la son treure un 8 o treure un 7, dormiré el mateix i igual de tranquil·la amb un 7 o un 8, no com altres companyes que si un 5 és molt just, jo si trec un 5 no em treu la son, sempre he sigut així, jo al Batxillerat si m'hi hagués posat potser hagués tret matricula d'honor però l'esforç no em compensava, el resultat i vaig dir no m'ho prenc a la lleugera, bueno, a la lleugera tampoc, en calma i intentant amb el meu ritme.

E- D'acord, em deies que estàs fent, que estaves repetint algunes assignatures de primer he entès?

CP- Sí.

E- I això tampoc et treu la son tampoc, diguéssim?

CP- Home, em treu la son, em va saber greu perquè, però alguna que jo tenia, que jo no m'esperava i menys com va anar al setembre i tot que vaig tenir molt de merder, però sí, mira, coses que passen.

E- Però en aquestes perquè creus que és perquè no hi has dedicat prou esforç o no has enxampat com ho havies de fer?

CP- Trobo que en part, em va quedar ciència política i sociologia, les dues grosses de primer i les dues les tinc amb un 4.8, és a dir, també és una mica no sé si culpa meva o també del profe.

E- Sí, quan surt un 4.8.

CP- Sí, les dues a sobre.

E- Val, d'acord, què més? Estàs treballant actualment?

CP- No, però començaré aviat, els caps de setmana allà a Girona a un Rostisseria, un negoci familiar i això.

E- Val, i creus que ho podràs compaginar bé?

CP- A veure sí en part perquè jo dedico a la universitat de dilluns a dijous, divendres dissabte i diumenge com que estic fora.

E- A Girona?

CP- Sí.

E- No tens gens d'accent de Girona

CP- A no, la gent d'aquí em diu que sí.

E- No, tinc molts amics de Girona i tenen molt més accent que tu.

CP- Si et s de poble, jo com que són de Girona ciutat potser menys, això jo quan arribo divendres i fins diumenge a casaestic per la gent d'allà, pels amics i això.

E- Per tant, això de treballar el cap de setmana no et comportarà dedicar menys temps?

CP- En principi no, depèn.

E- I creus que podries treballar aquí per les tardes, aquí per exemple?

CP- També depèn de la feina, d'on estigui la feina, i si et donen més facilitat, o sigui si treballes sí o al revés, jo crec que m'aniria, jo crec que és diferent de treballar sis hores a la tarda en comptes de tres, però jo crec que podria ser capaç.

E- I tens companys que treballin i van més a remolc o no, més o menys van fent?

CP- A veure, tinc una companya que treballa un parell o tres tardes a la setmana donant classes i va fent, potser té clar que treballa i dedica moltes més hores, però jo diria que es pot fer, es pot fer, també depèn de tu de les ganes que li posis a una cosa i a l'altre, però si et mitjanament ordenat jo crec que es pot fer.

E- Perquè aquesta és una altra queixa dels estudiants, que amb Bolonya no permet estudiar.

CP- També depèn, jo crec que les feines també haurien de ser més flexibles en quant als estudiants, no crec que hagi de ser més flexibles, sinó al revés potser, perquè hi ha poques feines que diguin per gent que estigui estudiant no, perquè ja ni et volen, perquè tinc companys que s'hi ha trobat, i d'altres que sí que et diuen fem l'horari que puguis treballar encara que estiguis estudiant i trobo que hi hauria d'haver més empreses, més feines que fossin així, que s'adaptin més a tu, no tu a elles.

E- A part de l'avaluació continua amb la història de Bolonya, també us fan fer força treballs en grup, o no?

CP- No.

E- Doncs és una de les coses que s'ha posat súper de moda lo dels treballs en grup?

CP- El que passa és que els treballs en grup s'ha de tenir en compte que hi ha treballs que quan són dos o tres encara, però quan són treballs de més de tres persones, posar-se d'acord és molt difícil, molt complicat i més per la gent que és de fora que durant el Nadal tenia una pràctica una noia que és de València, una altre que és d'aquí de Barcelona i jo estava a Girona, clar això era el Nadal que cadascú estava a casa seva i era molt difícil, anàvem fent trossos per internet i anàvem fent així, i això que érem tres, a Teoria Política que som 15 i és impossible, és que impossible 15 persones quedar un dia i fer la feina. Si pots ser un treball de dos o de quatre millor, jo prefereixo fer un treball amb dos que amb quatre.

E- Però a les assignatures us ho fan fer a la majoria d'elles lo dels treballs en grup?

CP- A les que faig jo sí.

E- I quins beneficis i quins perjudicis té el treball en grup? En grups de 2 o 3, amb quinze ja em puc imaginar tot els perjudicis que pot tenir.

CP- Doncs, si ets dos o tres doncs tens més temps, pots dedicar més temps a estar, per exemple et quedes ala tarda i et quedes aquí, normalment tothom pot buscar un dia, i això és més proper i en canvi el contrari és que clar, hi ha molta més feina que si són 4 o 5 o 6, o els que siguin, però el tracte més proper, i en canvi si som més gent, doncs si tens algun dubte és més probable que el puguis resoldre si ets 5 o 6 que no pas, ara tinc aquest dubte i ningú ho sap.

E- Però dic el fet de treballar en grup, creus que t'aporta benefici, creus que aprens més, que t'impliques més?

CP- No, jo almenys.

E- Hi ha gent que li agrada més treballar sol.

CP- Jo he trobat gent que li agrada treballar sola, a mi m'és indiferent treballar sola o acompanyada, jo si haig de treballar treball i punt, més igual amb aquí si sola o acompanyada, a veure, en part també és en part millor sol perquè quan tu tens lliure ho fas, no depens de l'altre però a mi m'és indiferent.

E- I no notes que s'aprenen més i tal?

CP- No, no té perquè, depèn de l'assignatura i depèn de amb qui et toqui fer-ho, si et toca fer-ho amb algú que et toqui de temari.

E- Els membres del grup qui els escull normalment, vosaltres i els profes.

CP- Fifty fifty, vull hi ha treball en grup i altres que sí que els coneixes i també s'agraeix perquè ja saps més el tracte, perquè puc tenir una relació més això de més companys que no pas amb gent que no t'has parlat mai, perquè a segon s'han ajuntat tots els grups, es nota molt els grupets de l'any passat que estaven a la mateixa classe i això és nota, jo prefereixo treballar amb gent que mitjanament coneix de l'any passat que amb gent que no havia vist mai.

E- O sigui que procures?

CP- Sí, amb al gent que tinc més tracte proper.

E- I amb aquesta gent ja t'hi entès des de primer?

CP- Sí.

E- No hi ha hagut canvis?

CP- No, més o menys la mateix, des del principi amb el grup 1 i ja es nota els grupets que hi ha.

E- Però hi ha bon rotllo a classe?

CP- Sí, no es que estiguem amb guetos, però sí.

E- Alhora de demanar apunts cap problema?

CP- Sí, home, sempre li preguntes a qui tens més confiança perquè segur que te'ls deixarà algú que tens més confiança que algú que no t'has parlat mai, però no hi ha problema en principi, jo almenys no m'he trobat.

E- Amb el treball en grup, acostuma a ser un treball vertaderament en grup, eficient, o acostuma a ser tu fas allò jo allò i després ho matxembrem?

CP- Sí, cadascú fa una part i després ho ajuntem entre tot.

E- Això de quedar tots junts i fer-ho.

CP- Jo fa molt que això no ho faig, sí perquè no tinc, perquè és molt més pràctic, a veure si tinc pràctiques d'altres assignatures i això i es divideix el treball de la part que sigui i vas fent perquè sinó és molt difícil.

E- I el profe no es queixa d'això, o ja intenteu que no es ...

CP- S'intenta que no es noti però normalment és així perquè sinó és sempre és força més complicat fer-ho.

E- I no s'ho llegeix algú al final perquè tingui més coherència?

CP- Sí, això sí, es llegeix i es diu això s'ha de canviar i això no va aquí.

E- O sigui que és quedar al principi

CP- distribuir la feina, cadascú lo seu i després mirar-ho tot, és això que poques hores té el dia que sinó seria molt més complicat.

E- Lo de les tutories, tu hi acostumes a anar a tutories?

CP- Hi ha assignatures que hi vaig, assignatures que no hi vaig perquè no i és que de vegades també és per si el profe no és proper no sóc propensa anar-hi a les tutories, no em dona bon rotllo i no hi aniré tant com amb un profe que tinc bon rotllo, però hi ha

assignatures que í que hi vaig, però no sovint ni cada setmana però quan tinc un dubte si que hi vaig.

E- Dubtes de temari o?

CP- Dubtes de temari o alguna cosa que no ha quedat clara.

E- Per part d'aquests bona rebuda i tal?

CP- Sí, i a és sembla que s'alegrin quan hi vaig perquè no hi ha ningú que hi vagi, doncs, sí que són més propers i tal.

E- I les teves companyes també hi van o és cosa teva?

CP- No, les que som més del grupet o així entre unes i les altres i sinó quedem totes hi anem, o li enviem un mail, li comentes que aniràs tal dia i anem.

E- És que no és gaire comú, la gent no acostuma.

CP- No, la gent no hi va, jo l'any passat no hi havia anat cap vegada però aquest any com que tinc menys temps de teoria, no pots potser entendre-ho tant i llavors has d'aprofitar aquelles hores, perquè sinó, és impossible sinó.

E- I t'ajuda que el profe cara a cara t'ho expliqui?

CP- Sí, a més que t'explica la part que tu no entens i de tot el temari potser només hi ha una part que no entens, doncs li preguntes només allò i s'agraeix.

E- I l'assistència a classe, acostumes a assistir a classe?

CP- Sí, en principi sí.

E- Cent per cent?

CP- Cent per cent no però noranta, sí.

E- I de vegades decideixes no anar a classe perquè el profe nosequè?

CP- L'any passat m'havia passat perquè el profe no m'agradava o no em motivava digali com vulguis i es notava perquè la classe estava buida, era la classe en general, però aquest any no tant i encara que no, s'ha d'anar, encara hi ha assignatures que per molt que no t'agradi el profe a la que et perds dos o tres dies de classe seguits et perds molt.

E- Però pel què m'han dit l'assistència a classe no és gaire alta aquí a ciències política.

CP- No es nota que quan hi ha pràctiques o per exàmens que dius "érem tanta gent?", jo no recordava la gent que no havia vis mai i coses d'aquests.

E- I t'han explicat perquè no hi van la gent?

CP- No, cadascú tindrà els seus motius, jo amb la vida dels altres no m'hi poso gaire, és dedico però.

E- És decisió...

CP- Pròpia i que cadascú faci el que vulgui.

E- I també hi vas perquè t'ho sents que és un deure, una responsabilitat i simplement és perquè sinó hi vas notes que et perds.

CP- Em perdo i a més deixo d'aprendre i en part.

E- I has demanar apunts?

CP- Sí, i no és el que em costa venir i sobretot que em sento com, tinc la responsabilitat, que m'està costant uns diners i no o vull perdre.

E- Acostuma a passar amb gent que s'ha independitzat dels pares en el sentit que ha anat a viure a fora.

CP- Això es nota molt la gent que ve de fora té més responsabilitat i ve molt més que la gent que està visquen aquí.

E- Perquè sent molt que els pares li estàs pagant i això?

CP- Sí.

E- I a tu també et passa això?

CP- Sí.

E- És curiós, no m'ho esperava això i és veritat.

CP- Ta,bé hi ha gent que li passa el revés que com que és independent és en plan no vaig i faig el que em dóna la gana, també depèn de com, cadascú és com és.

E- Lo dels treballs en grup m'has dit que tens un grup estable?

CP- Sí.

E- I els consideres amics teus o només són companys?

CP- Sí, amics, bueno amigues.

E- I us veieu fora d'aquí?

CP- Sí.

E- Els caps de setmana i tal?

CP- Bueno, els caps de setmana no perquè cadascú està a casa seva però entre setmana sí, quedem per sopar o anem al cine, entre setmana sí, o ens quedem a dinar per aquí i baixem a Barcelona a fer un vol, això sí.

E- D'acord, llavors suposo que a Girona tens una altra colla d'amics?

CP- Sí.

E- I aquesta colla també són universitaris?

CP- Hi ha de tot, hi ha gent que treballa, hi ha gent que està fent un mòdul superior o que encara està fent el Batxillerat, hi ha de tot.

E- i no us trobeu conflictes en aquest sentit de gent que treballa i té més diners i fa un oci diferent?

CP- No perquè...

E- O que li costi d'entendre que tu uns caps de setmana no pugis perquè estàs estudiant.

CP- No, s'entén perquè cadascú té el seus motius i es respecta, per això són amics

E- Sí, encara que siguin amics de vegades hi ha distanciament d'aquests.

CP- Home, hi ha gent amb la que et distancies després de venir cap aquí, però poc.

E- Poc, vale, a més tu deies que estaves molt conscienciada de dedicar-hi els caps de setmana o sigui que.

CP- Sí.

E- I quan vas decidir que estudiessis ciències política els teus pares els hi va semblar bé la decisió?

CP- Sí.

E- I sempre t'havien dit que arribessis a la universitat.

CP- No, cap pressió per estudiar, jo crec que com si m'hagués volgut posar a treballar als setze anys, ho haguessin respectat suposo, però sempre m'han dit si tu vols fer això doncs fes-ho.

E- No t'han dit sempre que estudia això?

CP- No, ells m'haguessin pagat que hagués vingut aquí, a Girona o a la Xina a estudiar, si poden, el tema estudis sempre m'han dit que faci el que jo crec que és millor per a mi, al cap i a la fi ells paguen però sóc jo que ho haig de fer.

E- I si t'haguessis posat a treballar creus que pots t'haguessin dit res?

CP- No.

E- D'acord.

CP- No, si m'hagués fet un grau mitja o superior, igual que no em van dir que al pas de si vols anar a un privat o a un públic, doncs anem a un públic i ja està i vull anar allà per si haig d'anar a fora i mira.

E- I ara els continua semblant bé la teva decisió i tal?

CP- Sí, no m'han ficat cap pega ni res, el contrari m'han deixat molt lliure en això.

E- No t'ha dit que busquis una cosa més aplicada de cara el dia de demà i tal?

CP- No.

E- No s'hi posen gens.

CP- No, com que és cosa meva, doncs, home potser els hi hagués agradat que fos metge, però no, ells van veure que era molt negada per les ciències i sempre m'he quedat cap a les lletres, també idiomes m'han agradat i això. Clar que vull fer això definitivament perquè jo sempre vaig dubtar fins l'últim dia com qui diu, però al final no van ficar cap pega i vaig fent i tal.

E- D'acord, fas una altra activitat aquí a la uni, de voluntariat o de...?

CP- No.

E- Quan et quedes per aquí és perquè et quedes amb amigues?

CP- Per fer feina amb companyes...

E- D'acord, de vegades has començat una assignatura i a mitja assignatura has decidit deixar-la o has arribat totes fins al final?

CP- He arribat totes fins al final tot i que hagi decidit potser deixar-la, però si sempre el principi la meva intenció és acabar la carrera amb quatre anys, és anar fent.

E- Però una d'aquestes de l'any de passat que no et van anar bé potser vas pensar potser me la deixo i potser l'agafaré l'any que ve.

CP- No era la meva intenció, la meva intenció era passar neta a segon.

E- I alguna de les teves companyes sí que han deixat assignatures a mig curs?

CP- Sí, si que m'he trobat companys que pel tema d'avaluar o que no els hi acabava de fer.

E- Per com avaluava?

CP- Sí, per com avaluava o el que sigui se'l han deixada, sí, hi ha gent que ho fa.

E- i això de l'avaluació que és amb assignatures, o sigui la idea és de vegades amb assignatures amb avaluació continua o treball en grup potser ajuda més a la gent que se la vol deixar a continuar, perquè com que la fan seguir tant per l'avaluació com treball en grup.

CP- Val, però m'he trobat gent que deixava d'avaluació continua i gent que deixava les d'avaluació al febrer o juny.

E- Això depèn de cadascú?

CP- De cadascú o depèn el teu interès o de quan tu creguis que estàs aprenent.

E- Tot i que la teoria diu que l'avaluació continua ajuda a mantenir-se, hi ha gent que es deu atabalar també suposo.

CP- Clar, i que no pot, en part també perquè si faltes un dia de pràctiques ja et despenges, bueno, et despenges ja no pots continuar com qui diu et fan fora de l'avaluació continua perquè faltis un dia perquè tots som humans i tenim coses a fer també, però sí hi ha gent que ho acostuma a deixar.

E- I no t'acostumen a donar l'oportunitat de recuperar.

CP- Però has de sacrificar, per exemple si tens un dia que no puguis venir per qualsevol cosa doncs algunes assignatures em passaria que hauria d'anar directament al juny per no poder seguir l'avaluació continua o fins i tot el setembre, hi ha gent que li passava que no tenia ni l'oportunitat del juny, que dius, o que t'hagi passat el juny i no puguis seguir l'avaluació continua, que això tots ens passa que per avaluació continua has de treure un 6 en comptes d'un 5, perquè compensa la part de la continua,

E- Que durs no amb això que amb una sola vegada ja.

CP- Clar, que dius que tots som humans i clar.

E- A la facultat de l'educació hi ha avaluació continua però si hi ha vuit pràctiques per exemple pots fallar en dues. Bé, per part meva ja estem, moltes gràcies.

Entrevista: 7. Titulació: Ciències Polítiques. Curs: Segon.

Data: 22 d'abril 2008. Durada: 38 minuts.

E- En relació a Bolonya, què n'has sentit a parlar? Qui t'ho ha explicat?

CP- Home, tampoc n'hem parlat però és un tema que estàs tu en el bar i nosequè de Bolonya o sinó estàs assentat allà i sents qualsevol cosa sobre Bolonya, que és impossible no saber una miqueta per sobre, no és tampoc allò que diguis m'han explicat exactament punt per punt lo que és Bolonya però mínimament, ja sigui per qualsevol conversació per qualsevol paper llegit tens algo d'informació.

E- No us ha explicat cap professor o algunes jornades per aquí?

CP- Unes jornades no, alguns professors ho han explicat una mica per sobre dient en què consisteix una mica per sobre però tampoc dient això és lo que hi ha i això és Bolonya, no, els govern ens obliga a per això i ho heu d'acceptar sinó ale a treballar..

E- D'acord, les altres versions d'on l'has has tret? De l'assemblea i

CP- No jo mateix, una miqueta de llegir diaris o altra informació i altres companys d'altres facultats que també ho tenen, a partir d'aquí jo crec que és com van les coses.

E- T'has fet una idea de més menys del què és?

CP- Sí.

E- Amb l'assemblea no hi estàs implicat?

CP- No.

E- I alguna queixa que hagi sentit reiterada del tema de Bolonya o alguna queixa que hagi construït tu?.

CP- Home, una queixa reiterada és que es donen molta feina i bueno, jo vaig entrar aquí a primer i hi havia Bolonya però estava en fase de proves, bueno, com està ara mateix i clar no puc dir-te com era abans, lo que sí que veig que va entrar sense Bolonya diu és que era diferent perquè ara sempre tens treballs i amés es fa malament perquè es mantenen les dos formes d'avaluació.

E- Perquè es mantenen els exàmens?

CP- Es mantenen els exàmens finals i ha s de fer les pràctiques, o sigui que no fas ni deixes fer.

E- Tu estàs fent segon ara?

CP- Sí.

E- O siguin que ja vas entrar quan el pla pilot estava en mara?

CP- Sí.

E- I has trobat diferències de primer a segon?

CP- Home, en general hi ha més pràctiques, no sé si és per les assignatures però has de dedicar més temps setmanal a estar fent treballs i entregant exercicis i llegint i l'any passat per exemple pràcticament només era una assignatura que tenia que fer aquestes coses.

E- D'acord, i els canvis destacables què són? Avaluació continua?

CP- Jo, és que això de que en comptes que hi hagi un examen final, bueno dos, juny i setembre, és anar fent pràctiques i anar fent exàmens cada cert temps sobre certs blocs, però bueno.

E- Més participació a classe així, debats, també ho has notat.

CP- Depèn del professor, hi ha molts que intenten muntar un debat i que la gent interactuï però n'hi ha que diuen llegiu-vos això, em contesteu aquestes preguntes i ja està, una exposició sobre el que heu fet i ja estar, no és compartir les opinions amb la gent de la classe, sinó és la teva opinió, tu l'exposes i ja està, després unes quantes preguntes.

E- Algun professor ha reduït classes magistrals? Saps, teoria?

CP- Sí, no sé com anava abans però bueno, hi ha algunes assignatures que són quatre hores, una vuit sessions, o sigui que són tres hores i vuit sessions. M'entens no? que s'han de donar més classes durant vuit sessions.

E- Val.

CP- Però allò demà no cal que vingueu, amb poques assignatures perquè s'ha de completar un treball i passa de ser una classe amb el sentit estricte de la paraula passa a ser una classe per fer un grup i fer un treball

E- D'acord, però professors que diuen jo aquest any no donaré tota la teoria, us ho feu vosaltres amb un llibre o amb un treball.

CP- No, això no m'ho he trobat.

E- I treballs en grup també en feu molts?

CP- Sí, molts.

E- Val, posem que comences un nou curs, una nova assignatura, que t'influeix que t'hi posis més o t'hi poses menys? La matèria, el profe.

CP- La matèria és molt important perquè si tens una cosa que ja no t'interessa, pues ja, però si tens una cosa que t'interessa pues vas, després ja t'influeix com sigui o com expliqui i la forma que tingui de ser perquè tu pots tenir una matèria molt interessant i que t'interessi molt però que el professor la faci de la manera més avorrida del món.

E- I el fet que t'interessi més de què depèn, de que t'hagis fet una projecció professional?

CP- Projecció professional no, és que hi ha coses que se'm donen millor que unes altres i m'interessen més les que se'm donen millor, m'interessen més, hi ha alguns temes que dius això m'interessa per acabar la carrera o per demà, m'interessa saber-ho.

E- Això del profe que deies que també pot ser que el profe faci que no.

CP- Sí.

E- Què fa un profe d'aquests per tu?

CP- No sé, un exemple l'any passat a història a mi sempre m'ha interessat molt, és una carrera que mi m'ha interessat i bueno, i explicava d'una mena de manera que les coses històriques sembla com bueno, ha passat això però ha sigut per allò, és per la forma, si tu estàs allà davant del professor que et dona la classe i només que si bueno, això i això, i després et foto un rotllo econòmic que no té res a veure, o sigui que sí que té a veure, però no explicar-ho absolutament per entendre una història que has d'entendre en termes generals, si a tu et fiquen ja a l'economia, pues ja et quedes. I a tu t'expliquen una cosa que en principi és molt senzilla d'explicar si tu l'expliquen d'una altra manera i te la expliquen diferent, que clar que sóc!

E- Tranquil.

CP- I te l'expliquen molt complicat molt enrevessat i tu et quedes ui què a dit? I a mesura que no vas entenent les coses ja vas desconnectant més i més i ja vas perdent.

E- Per exemple el sistema del power point, t'agrada?

CP- Home, personalment no m'agrada, és molt fàcil per tenir els apunts jo prefereixo escoltar i apuntar el què diu el professor i ficar les meves coses, perquè tu el power point el vas copiant i et queda allò però si escoltes el professor tu pots dir ha dit això però jo ho puc buscar i pots apuntar i després pensar altes coses que t'interessen més del que ell ha dit.

E- Que faci participar a classe, t'agrada més o no té perquè?

CP- Bueno, tot depèn de l'assignatura, si és una assignatura que és d'explicar coneixements sí que va bé que la gent participi perquè després t'estalvies tu els dubtes de buscar-ho. Perquè si et diu què penseu d'això? i tu contestes i dius ah molt bé, doncs

jo pensava que era això i continues i és quan veus que interessant i et surten més dubtes que no pas dir aquí t'ho teniu, marxem.

E- En relació a l'avaluació també fa que t'hi posis més o menys en una assignatura?

CP- El què la participació?

E- No, l'avaluació de l'assignatura, per exemple si et va millor l'avaluació continua o si et va millor aquest sistema o que et deixin estar diguéssim.

CP- A mi personalment em va millor jo anar a classe i clar, això ja no és l'institut ni el Batxillerat, i vas una miqueta més per lliure i això de tenir que estar cada dia, potser hi ha algun dia que dius, mira, avui no tinc ganes d'anar-hi, però després per molt que no tingui ganes en una estona ja m'ho busco, però amb l'avaluació continua no pots fallar casi cap dia.

E- Llavors tu prefereixes més avaluació no continua, és a dir, classe magistral que t'ho expliquin i examen al final, o dos exàmens encara que sigui.

CP- Sí.

E- Val, creus que t'ha beneficiat o t'ha perjudicat això de l'avaluació continua, per la teva manera d'estudiar?

CP- M'hauria d'haver beneficiat però no m'ha faltat perquè tampoc és una cosa que, perquè l'avaluació continua és estudiar menys temes però més continus, l'avaluació final és estudiar un montón de temes, però bueno, com la meva manera d'estudiar es bastant rara.

E- Com és la teva manera d'estudiar?

CP- Bueno, no sé, la majoria de cops, és només passant apunts, només passant les coses a net o mirant-me-les, la majoria de coses ja em queden, a més amb tot el que he escoltat a classe, o sigui no és que necessiti no sé quans dies ficant-me allà amb els colzes i aprenent-m'ho tot, la majoria de coses és repassar i alguns temes perquè clar totes les característiques d'algun element no me'ls puc conèixer, i clar, acabar d'explicar-los.

E- Per tant no fas tècniques de memorització?

CP- No.

E- el que entens ho entens i el que no, no t'ho empolles?

CP- home no, no és això, lo que entén ho entenc i si alguna cosa no entenc pues me la lleigeixo la intento relacionar-la amb algo, sinó la pregunto a algun altre alumne, al professor, és a dir, jo entenc algunes coses, és a dir jo normalment no em costa entendre les coses però no m'ho aprenc tot, és a dir aprenc termes generals i a partir d'aquests termes generals jo ho desenvolupo amb els coneixements.

E- D'acord, suposo que és aquesta pregunta d'aquí, és exactament això que no t'agrada memoritzar sinó més comprendre les coses, tenir inquietud pel.

CP- Sí, això.

E- Val, qüestionar-te el que diu el professor, treure les teves pròpies conclusions, d'acord. A llavors, només estudio seriosament el que em donen a classe, aquesta sí que l'has puntuat alt.

CP- Sí, bueno, és que sóc una miqueta vago i clar, a posar-me a buscar, necessito jo estar molt relaxat per posar-me a estudiar i se'm acumulen totes les coses i al final del dia dic mira passo i al final se'm van acumulant les coses i al final dius mira el què m'ha dem, anat el professor i punt.

E- Vols dir amb el tema aquest de pràctiques continues?

CP- Pràctiques, a més tinc classe de matí o tarda, se'm acumulen, entre una cosa i l'altra.

E- Prefereixes fer el que toca i punt?

CP- Sí.

E- En relació a això de la motivació de tria, quan vas triar que volies fer ciència política?

CP- Quan no em van deixar fer història.

E- A val, vas posar en primera opció història?

CP- Ja no la vaig ficar directament, no perquè jo vinc del tecnològic.

E- Quin canvi no?

CP- Sí, és que em vaig equivocar, jo tenia al cap ficar-me a estudiar telecomunicacions en imatge i so per no sé què, em semblava, i quan em vaig donar conte de lo que era allà al batxillerat i vaig dir si tu pots aprovar aquí, i vale vaig aprovar però a mig curs vaig dir vaig a buscar una cosa que m'interessés més, i estava entre història i vaig veure que no entrava i vaig veure en ciències política el que hi havia i vaig dir sembla interessant, tracten temes que m'interessin que m'agradi i a més tracten temes històrics també i pues mira em fico aquí.

E- La nota és més alta d'història venint del tecnològic que ciència política?

CP- No és que fos més alta sinó que et deixen entrar.

E- Ah sí, vale, el canvi no te'l deixen fer. I t'havies fet unes expectatives de que seria ciència política?

CP- Una miqueta sí.

E- I s'han complert?

CP- Depèn de l'assignatura, o sigui és molt estudiar estadística i molt això i jo vaig pensar que era més de cara al públic, debats intensius, de discussions, i hi ha algunes assignatures sí però no la majoria.

E- Més coneixement dels fenòmens socials diguéssim, que no pas estadística i economia.

CP- Sí.

E- Val, d'acord. I la vas triar perquè t'interessava la matèria més que pensant en la futura professió?

CP- Sí.

E- No t'has fet cap idea de què treballaràs el dia de demà?

CP- Moltes idees, varies però no.

E- I que vols estudiar alguna altra cosa?

CP- Sí, quan acabi aquesta en principi vull estudiar història però bueno, em queden dos tres anys, tampoc puc dir que faré això, home, jo el que acostumo és viure en el moment, no penso sempre en el futur, no pots dir ja arribarà també t'ho has d'anar pensant però tampoc pots dir és que haig de ser això perquè després et dona un canvi la vida i dius ostia però si jo volia ser això, que faig fent això?

E- No ho tens clar de moment?

CP- Nio, hi ha varies opcions però ja arribarà el dia que hagi de triar.

E- D'acord, i expectatives de notes te'n fas? Vull dir, vull treure tal expedient, o t'és igual, si vas aprovant és suficient?

CP- Quan vaig començar sí, vull treure bones notes perquè se'm dona bé, bueno, vaig bé i vaig a classe, però ja quan vaig dir a mi lo que m'interessa és acabar la carrera i després ja veurem lo que fem, vaig dir mira a aprovar la mínima possible i si trec un 5 he tret un 5 i si trec un 10 doncs un 10, no per treure un 5 no em quedaré destrossat ni res.

E- Sí, més o menys t'ho has anat traient lo de primer i lo de segon?

CP- Més o menys.

E- Val, amb la història de Bolonya també em deies que també fèieu molts treballs en grup, qui tria normalment els membres del grup? Vosaltres, el professor.

CP- Depèn del professor però la majoria de vegades que hem fet treballs en grup els triem nosaltres i arregleu-vos-les.

E- Acostumes a triar la mateixa gent, tenir un grup estable?

CP- Intento fer-ho però és difícil perquè la gent és diferent i cadascú té la seva visió de la vida i tampoc hi ha algú molt semblant a tu i quan la trobes acabes discutint-te per les coses que sou semblants, no per les diferents.

E- O sigui que per depèn de quins treballs tens un grup o depèn de per quins una altres?

CP- Sí, depèn de les assignatures, es reparteix la feina a veure, si tu saps d'una cosa pues aniràs molt bé amb un grup per fer una cosa i si se't dóna bé un altre aniràs amb l'altre però també depèn molt de la gent que hi hagi.

E- Tampoc l'has mantingut de primer a segon?

CP- En algunes assignatures que coincidim els tres membres, sinó amb un altre.

E- Les dinàmiques del treball en grup, com funcionen, vull dir realment és treball en grup d'anar a la sala d'ordinadors hi ho feu o més distribuir-se la feina

CP- No, normalment és treball en grup, ens reunim, i allà dins sobretot amb els treballs d'SPSS mentre un el fa l'altre també consulten, i l'altre ajuda a l'altre i l'altre a l'altre, i és tots estem es podria dir especialitzats en alguna cosa però a la vegada tots fem de tot.

E- Tu creus que t'aporta beneficis lo del treball en grup, perjudicis, t'agrada?

CP- A mi personalment no m'agrada perquè a mi m'agrada treballar molt sol i fer les coses a la meua manera i al treball en grup has de cedir una miqueta, clar després té les seves compensacions perquè no t'has de ficar sempre el mateix treball i no t'has de ficar tu sol fent el mateix treball que estàs fent tres, però en general no m'agrada massa.

E- I no notes que aprenguis més? O sigui que pel fet de que hi hagi un altre membre del grup que estigui especialitzat amb una cosa que potser a tu no t'agrada.

CP- Sí que aprens i et fixes més amb les coses, però depèn de com sigui el grup potser després acabes fent doncs com que tu en saps més tu fas allò, i t'ho expliquen una miqueta, però tampoc és un benefici tant com si tu t'hi haguessis de ficar en tot i al cap de dos o tres treballs acabes millorant a la força.

E- D'acord, en general en l'avaluació, notes que l'esforç que hi dediques es compensa amb la nota, amb els crèdits, o no està ben pensat?

CP- No ho sé, bueno, jo crec que hi ha massa esforç perquè després la nota final depengui molt d'un examen a final de curs, moltes assignatures és un 40 les pràctiques i un 60 l'examen final i clar tu has estat, no sé, per fer un treball tres setmanes quedant-te així cada dia, aixecant-te d'hora, anat a dormir tard perquè després aprovis el treballs i suspenguis l'examen i diguin ui, adéu, al setembre ens veurem i al juny que hi hagi un examen final també.

E- Has notat que un professor digui aquest treball el fareu amb una setmana i que el final porti molta més dedicació que el professor s'ha pensat?

CP- Sí, la setmana que ve me'l entreguen i tu et trobes el treball i et quedes però si aquí s'han de fer moltes coses, s'han de buscar, a més que no només tens una assignatura, que tens més i els professors acostumen a pensar que la seva assignatura és la única i et demanen tota feina i se't acumula tot i per això un dia d'aquests arribes aquí i et cagues amb tot i ja està.

E- Els hi comenteu als profes això de l'accés de feina? Hi ha algú que canvi criteris?

CP- Hi ha alguns que quan dius no ens dóna temps, pues us dono una setmana més, però moltes vegades ah, us heu de calcular vosaltres el temps perquè és la vostra feina, clar, ja si treballes o fas qualsevol cosa ja se't emporta i no pots.

E- Tu estàs treballant ara?

CP- Sí.

E- Quantes hores treballes al dia més o menys.

CP- Unes 10, no unes 20 a la setmana, i com que tinc classes matí i tarda vaig tenir que pillar caps de setmana, l'any passat vaig estar treballant de tardes, sis hores cada dia i vaig acabar fatal.

E- O sigui que creus que comporta dificultats?

CP- moltes, clar si tu has d'anar a classe, a més fer els treballs i a la vegada treballar el dia té 24 hores, no pots treure més i mentre treballes no pots estar estudiant, mentre estàs a classe també, has de dormir perquè sinó després no rendeixes, a mi no em sortien les comptes de les hores.

E- Els profes us donen algun tipus de facilitat als que treballeu, o no? Per anar-li a dir personalment de dir-li jo és que treballo i no podré vindre a classe o no podré no sé què.

CP- És que no em solc queixar perquè això és la meva manera de fer i tinc que fer això i si puc bé i sinó la gent que tu pots anar a dir i et deixen marxar abans o, però facilitats de dir bueno, et reduïm la feina, no, tu has de fer això i has de venir a l'examen tinguis 10 o tinguis 20 hores per estudiar.

E- Si tens algun dubte d'alguna matèria li preguntes al profe o no? O prefereixes preguntar-ho a...

CP- No, si tens algun dubte amb la matèria l'únic que et pot contestar és el professor.-

E- Vas a tutories?

CP- Depèn de l'assignatura, és que també com que acostumo a entendre la majoria de les coses pues no, he anat a tutories a consultar coses, sobretot són consultes de notes d'examen o de pràctiques que vull veure en què he fallat per no cometre els mateixos errors en el futur.

E- Però així costum d'anar a preguntar coses de matèria no?

CP- No, a classe quan s'acaba, si alguna cosa que ha donat dir ah, això ho pots tornar a repetir i ja està.

E- Quan vas triar finalment que faries Ciència Política, els teus pares els hi va semblar bé la teva decisió.

CP- Sí, em van dir que hi hauria un polític a casa i jo vaig dir que no, em van dir és la teva vida, i els hi vaig dir que no, no em van dir tu estudia nosaltres t'ho paguem, és la teva vida però tu de mentre treballa.

E- Sempre t'havien dit que estudiessis o els hi era igual?

CP- A veure a ells els hi agradaria que jo estudiés però em deien si tu vols treballar a treballar, si tu vols fer FP, doncs FP que la vida te la guanyaràs igual

E- No t'haguessin dit res si haguessis dit passo d'estudiar i em poso a treballar.

CP- no m'haguessin dit res, s'haguessin rigut de mi quan hagués dit hagués hagut d'estudiar

E- T'haguessin deixat prendre la teva decisió?

CP- Sí.

E- I ara els hi agrada més el tema de la Ciència Política o continuen sense acabar d'entendre de què va.

CP- No, al final al cap d'un parell d'anys ja comencen a veure que és diferent del que es pensaven i els hi sembla bé.

E- I no et diuen que busquis una cosa amb més sortida professional?

CP- No quan els hi dic que vull fer història, em diuen, una altra? Però no tens prou que estàs estudiant, o sigui ells volen que l'acabi.

E- I que et posis a..

CP- Sí, a treballar.

E- Assistència a classe, acostumes a assistir a classe?

CP- Aquest any sí.

E- I per què la diferència?

CP- Perquè aquest any, estaria molt maco dir que és perquè són més madur i així però no.

E- És assistència obligatòria?

CP- No, només les que tinc de primer, és més aviat perquè sóc conscient de que estic estudiant perquè vull, l'any passat entre que estudiava, treballava i problemes varis, va ser un canvi molt sobtat de passar no perquè fos més difícil, sinó per la diferència de gent, jo portava des dels tres anys en el cole, portava 15 anys, tota la meva vida amb la mateixa gent i passar de veure la gent cada dia i tenir aquí que anar aquí i tampoc conec a la gent molt, pues deia avui no m'aixecava, amés l'any passat vaig estar treballant per les tardes i vaig fer un canvi d'horari súper raro, vaig passar d'anar-me'n a dormir a la una a anar-me a dormir a les 5 i se'm acumulava i a les set estava mig i ja no m'aixecava molts dies.

E- O sigui que no era perquè vinguessis aquí i anessis al bar?

CP- No, no anava al bar perquè no, ja que venia aprofitava i tampoc tenia gent per anar al bar com abans, jo sortia a les cinc del col·legi i *vamos al bar* i *vamos al bar* i ja està.

E- Era més per estar a casa i descansar?

CP- Sí, perquè si venia aquí feia classe.

E- Em deies que les de primer que et queden ara passen llista i abans no en passaven?

CP- És que aquest any és el primer que passen llista, tens assistència obligatòria i si tens més de no sé quantes assistències no pots examinar-te

E- És que ahir amb l'Emi parlant del tema de l'assistència em deia l'any passat no en tenim cap i en canvi a segon sí que en tinc, i pensàvem que potser era que ha canviat en general, no que es faci a segon i a primer no, sinó que ha canviat en general.

CP- Ho han fet en general, els professors diuen jo poso assistència obligatòria.

E- I per què diuen que ho fan?

CP- No sé, per exemple el d'història ho fa perquè ell dóna la matèria però a la vegada dóna els apunts ja fets en pdf i clar, d'allà et pots estudiar i no cal que vagis a classe però és una assignatura que interessa molta gent va, però jo crec que és això que com que tu ja tens els apunts almenys que vagis a classe. I l'altre no sé, pues mira perquè li van dir tu has de fer avaluació continua, és una classe presencial i per tant la gent ha de venir a classe així que passa llista.

E- I a segon en tens alguna amb assistència obligatòria?

CP- Jo em sembla que no, les que tinc jo no.

E- Amb aquestes de segon

CP- Sí, hi vaig.

E- Per què t'ho has pres més en serio?

CP- Més en serio i ja sé com funciona tot i ja què hagi de fer, que hagi d'anar a classe, les classes que haig d'anar i que no em puc passar.

E- L'assistència teva aquest any què és del 90%?

CP- Del 80?

E- Quan no hi assisteixes per quin raó és?

CP- Perquè és molt d'hora el dematí o perquè he perdut el transport públic i per la tarda com que ja he donat la matèria, doncs mira.

E- Per anar al bar no acostumes?

CP- No acostumo a fer-ho molt.

E- Perquè tinguis un treball amb companys i el vulguis acabar?

CP- Sí que ho he fet alguna vegada.

E- Com estratègia

CP- A veure, vols anar a classe però potser pots aprofitar aquesta hora per acabar treballs i després ja recuperaré els apunts demanant-los o buscant-los.

E- Hi ha bon rotllo a classe per demanar apunts?

CP- no sé, sóc bastant independent amb aquestes coses no m'agrada anar, no sé, has de saber a qui pots demanar aquestes coses, hi ha una certa competència per veure qui és el millor, és a veure qui aconsegueix el millor destruint els altres, és un joc de suma zero, el que tu pots guanyar no ho guanyo jo.

E-, Ets la primera persona que m'ho diu aquí això, en altres titulacions sí que m'ho havia trobat el tema dels grupets però aquí no.

CP- Hi ha grupets, almenys a la meua classe s'han fet bastant i tu t'hi pots ficar, però el que veus que sempre que hi ha aquell típic que diu jo no et deixo els apunts, però clar si tu dons algun dia pots rebre però si tu no dons ja no reps i si algun dia falles et diuen a no.

E- Hi ha competitivitat amb les notes?

CP- La gent intenta fer la seva però sempre hi ha el típic que diu...

E- Tu notes que hi ha una mica de clima de competició amb les notes, no dic que tu hi hagi entrat en joc.

CP- Depèn de la gent, clar molta gent diu que haig de treure la millor nota perquè deixò i clar quan tu treus millor nota, pues...

E- Val, el tema del treball en grup em deies que tens un grup més o menys estable.

CP- Sí.

E- I els consideres els teus amics? O col·legues?

CP- La meitat del grup sí que la considero amic i l'altra part del grup són conegut d'aquí de la universitat, que dóna la casualitat que són amics de l'altra part del grup.

E- Amb aquests que sou amics quedeu els caps de setmana?

CP- A mi m'agradaria però és una persona que no li agrada sortir massa, alguna vegada hem quedat però no és allò de trucar-lo cada setmana, a més la distància que hi ha.

E- Viviu lluny?

CP- Sí.

E- Fora de la universitat tens amics d'aquests de l'escola o així?

CP- Algun queda però més que res són els amics del bar, de passar moltes hores al bar i ara quedar i a més com que ara treballo en el mateix bar doncs ells venen i jo els serveixo.

E- O sigui que tens la colla aquesta del bar?

CP- Sí.

E- Aquests han arribat a la universitat també, o no?

CP- jo diria que no van arribar, alguns sí, jo diria que dels més grans no van arribar potser algun sí, no som una colla de dir tots som universitaris o tots som sense estudis però alguns sí, alguns no alguns són més petits i encara no han arribat o no arribaran.

E- Creus que comporta algun tipus de separació pel fet de continuar estudiant o no? No dic de dir tu no estudies, sinó de dir aquest cap de setmana m'haig de quedar estudiant o aquest estiu no tinc peles per anar a Mallorca, bueno, tu perquè treballes però de vegades passa que l'oci és diferent.

CP- Sí, es diferencia una miqueta, però bueno si tu t'ho muntés bé tu pots seguir estudiant i pots segur sortint i també pots treballar també.

E- A més tu tens la sort de treballar al bar on van els amics.

CP- sí, jo tinc aquesta sort, quan buscava treball ja ho vaig buscar això perquè dic tampoc vaig molt bé de pasta i tampoc puc sortir llavors estic amb els companys, estic amb els col·legues i a més no gasto. Que si pots separar? En el nostre cas no perquè més o menys tots treballem, i tots ens podem permetre aquestes coses i si he d'estudiar *no puedo salir este sabado porque tengo que estudiar.*

E- No notes que de vegades et pot passar que et vulguis quedar estudiant un dia i et truquin i et diguin vina al bar.

CP- sí, m'enganyen

E- T'enganyen una mica.

CP- sí, em diuen *vente al bar*, *vente a tomar una* i acabes tornant a les tres del dematí havent-te pres totes les que no t'havies de prendre.

E- Notes que això et frena una mica de dedicar més hores a estudiar?

CP- no, si t'ho muntés bé, no.

E- Segur, no em poso amb la teva autoresponsabilitat, però de vegades pot passar.

CP- sí, pot passar, però jo els caps de setmana no puc estudiar perquè m'ho prohibeix la religió i si ja et quedés a estudiar i estudies pel matí si tens temps és molt diferents que si des de les quatre de la tarda a les tres del dematí no surts del quarto, clar *vente*, i diu va venga i quan surts dius *estudiar cuando vuelva* i quan tornes estàs cansat i dius *no quiero estudiar*, i te'n tornes a anar.

E- Em sembla que més o menys està, en falta una, això entenc més o menys que si no tens treball marxés, no ets de cap associació

CP- No.

E- Ni del SAF...

CP- sí, del SAF sí, però no és perquè m'interessi el gimnàs és perquè em quedaven unes hores mortes i vaig dir de què ho puc fer? Doncs vaig al SAF, hores lliures molt bé, però no em puc estar quatre hores llegint o a fora perquè fa fred o el que sigui.

E- Et queden els horaris molt separats?

CP- Em queden els horaris molt separats, per exemple dilluns tinc classe fins la una i després fins a les cinc i mitja no tinc classe i visc a Terrassa i tinc hora i mitja entre tren i fins a casa i anant i tornant ja són tres hores, no em surt a compte, pues, em quedo aquí dino aquí me'n vaig al gimnàs un ratet, però l'esport tampoc és lo meu, l'esport no, el gimnàs.

E- No fa que et quedis més hores aquí?

CP- No, ho feia més com una obligació, hi tinc que anar perquè hi tinc que anar.

E- Val, quan tu pagues la matrícula aquí saps que tu en pagues una part i l'altra és finançada públicament?

CP- Sí.

E- D'això n'ets conscient, i això et comporta algun tipus de responsabilitat o no, ho saps i punt

CP- O sigui responsabilitat, jo sé que pagues una part, no sé quina és però en termes generals per exemple la Salle un curs valia 9000 euros.

E- Es paga una quarta part del que val, tres quartes parts són finançades públicament.

CP- Ja no és perquè m'ho paga l'Estat i haig de sortir perquè haig de portar Espanya endavant o Catalunya o el que sigui, no és perquè haig d'aprofitar de tenir una dotació pública doncs, l'aprofito, no em rasgaré les vestidures si no aprovo perquè he defraudat al país i hauré gastat diners

E- Però tu consideres que és una oportunitat?

CP- Sí, i tant és una oportunitat, altres no la poden tenir, jo la tinc l'haig d'aprofitar.

E- És que hi ha gent que no en té ni idea, hi ha versions de tot, hi ha gent que sí que és molt conscient i que va molt a classe, i gent com tu que ho sap però tampoc.

CP- Sí, perquè d'aquesta part els teus pares també paguen algo, perquè una altra persona ho estigui desaprofitant, ho aprofito jo

E- I responsabilitat de cara a que els teus pares paguin els estudis? Bueno no sé si ells els paguen

CP- Sí, vam quedar que ells els pagaven però jo treballava.

E- Això et fa que t'hi posis més, o no?

CP- A veure, si que m'hi fa que m'ho posi més però igual que a Batxillerat, els meus pares ho paguen jo haig d'estudiar perquè jo vull aprovar, és a dir no és allò de dir he d'aprovar perquè els meus pares ho paguen perquè no és una obligació seva, és a dir ells ho paguen perquè jo he volgut estudiar, ells m'han dit nosaltres t'ho paguem però tu estudia però perquè jo vull perquè si jo no vulgues podria dir mira papas no vull estudiar me'n vaig i deixeu de pagar i gasteu els meus diners amb una altra cosa perquè això és el meu futur.

E- Tens algun altre germà que també hagi arribat a la universitat?

CP- No, està fent tercer d'ESO

E- També l'incentiven perquè estudi

CP- Jo l'incentivo però el diu que vol ser mosso.

E- Bueno, futur laboral garantit.

CP- Sí, no sóc jo molt amic jo de les forces de l'estat.

E- No t'acaba d'agradar.

CP- No.

E- Val, genial, moltes gràcies per tot.

Entrevista: 8. Titulació: Ciències Polítiques. Curs: Segon.

Data: 21 d'abril 2008. Durada: 44 minuts.

E- Primer en relació a Bolonya, què n'has sentit a parlar, qui t'ho ha explicat?

CP- A veure, l'any passat van començar les grans manifestacions contra Bolonya, jo no tenia ni zorra de res, el que vaig fer va ser lo típic entrar al Google a veure que diu i lo primer que et surt és la pàgina del munidmedia que és la crítica de Bolonya, em vaig llegir de que anava més o menys, clar era tot contradictori i dius això no sé sis està bé si està malament, uns ens diuen que està malament un altre profe ens parla de que estava molt bé i després van venir les manifestacions. Vaig entrar a la pàgina de l'Autònoma que també fan l'explicació de Bolonya i l'any que ve em vaig quedar així amb la idea de bueno, o sigui vale la gent és crítica però no vaig anar a cap manifestació perquè tampoc ho vaig veure tant malament, no se, vale estava, clar jo tampoc treballava i no, o sigui no em suposava cap problema i aquest any les coses ja han començat a canviar una mica, anem més estrets de temps també o sigui que hi ha punts que dic vale bé i altres que dic no, perquè jo considero que es un sistema pel de com treballar en algunes assignatures és potser massa feina que els bons alumnes fins a un punt no t'afavoreix això perquè o sigui si la meva nota ja es posar-me amb les coses, encara que t'exigeix molt més de la teva part, o sigui ho volem fer tot i es clar, es com voldria fer moltes més coses i veig que no tinc temps i no em vull dedicar el cent per cent nomes a la vida a la universitat perquè tinc altra vida i la meva vida no és gran cosa a fer a la universitat, faig treball, bueno amb nens que no es treballar, que és treballar tres hores setmanals que vull dir, no es res que no em suposa cap pega amb el treball sinó el que més em preocupa és el fet de com són les classes, les classes si que m'interessen, son bones però crec que hi ha punts que no ens afavoreixen perquè per exemple haver de fer 10 pràctiques per una assignatura i que això et compti un 20% de l'assignatura això o trobo una matada, però per què passa? O sigui jo m'intento plantejar sinó ho pots fer no ho facis i prou però no perquè se que arriba una setmana abans i ho faré i llavors arribarà l'examen i et diuen, si tampoc has d'estudiar això de l'examen si només compta un 40 o un 50, no perquè al final saps que estàs estudiant durant dues setmanes lo que no t'has pogut estudiar abans perquè no i ha temps, no perquè no tingui ganes de fer-ho sinó perquè he estat fent coses diferents que et demana l'assignatura i que per tant si no

aprovo aquell examen amb un 5 no aprovaré l'assignatura i és una matada com una catedral això, o una altra cosa, els professors, vale, professors que s'ho han pres bé però hi han d'altres que han dit bueno, jo no cal que vingueu a classe perquè hem de fer tutories i realment jo crec que aquest any tenim un profe que és boníssim que és una de les poques, de profes interessants tenim dos el segon semestre, al primer semestre sudaven bastant, el profe aquest que és una de les millors classes, que dius anar a classe amb aquest pues no cal que vingueu perquè clar hem de preparar treballs individuals i seminaris, o sigui no fem classes teòriques i es com vale, jo em llegiré els llibres i aprovaré l'assignatura, em llegeixo aquests llibres si creus que realment creus que, jo no crec que aprengui fent això, llegint el llibres no aprendre una cosa que crec que es fonamental, però jo crec que si venim a classe es perquè realment volem saber perquè sabem que hi ha una persona que ens sap més i ens orienti una mica, perquè sinó ja em quedo a casa i no, sudo completament.

E- I tu ho trobes una exageració, per aquest canto?

CP- Si.

E- Has començat dient que això no funcionava pels bons estudiants?

CP- Si.

E- I creus que pels mals estudiants si que funciona

CP- No, tampoc funciona, no es que siguin mal estudiants, tu pots ser mal estudiant perquè simplement perquè es una carrera que molta gent l'ha triat perquè per segona opció perquè o ha pogut entrar a periodisme i no ha entrat a això i en canvi d'altres, hi ha moltes persones que completament que ho volen fer tot i a sobre han de treballar i per aquestes persones tampoc els afavoreix perquè es que realment jo no ja et dic, tres hores de res, no considero que treballi, i ja anem estressats, jo realment no se com fa la gent que treballa per fer-ho tot, després penses també i dius realment el nivell que ens estan exigint jo no trobo que sigui una gran cosa tampoc, jo crec que es de demanar-te molta quantitat però la qualitat ha baixat completament perquè o sigui a primer hi ha treballs que dius bueno, com puc aprovar un treballant fent aquesta xorrada, però clar al final acabes tot a ultima hora i aquesta gent que ho ha de fer tot així o com directament no te vida social per currar's-ho a casa.

E- Ja, impossible.

CP- Però clar també te les seves coses bones també, o sigui no es que tot sigui malament perquè els seminaris o pràctiques perquè dius de que em serveix això perquè no res n'hi ha altres que dius veus això sinó ho hagués fet d'aquesta forma tampoc se'm hauria acudit fer-ho. Vull dir que ho trobo que te els seus punts dèbils i també i també te els seus punts forts però jo també trobo que la meva carrera no nomes es estudiar el cent per cent allà sinó que també vulguis o no que estar en una associació de, no se una ONG o qualsevol cosa també es formació i si ens demanen tanta feina aquí no ho podem anar fent això.

E- D'acord, imagina't que comences un nou curs, una nova assignatura, què fa que t'hi posis més o t'hi posis menys? O t'hi poses igual en totes.

CP- Què fa que m'hi posi menys o mes?

E- Si, digues tu.

CP- A veure, el primer si m'agrada l'assignatura segur que m'hi posaré mes.

E- El temari vols dir?

CP- Si, el temari de l'assignatura, després el profe està clar, que si el profe em motiva pues si i també la meva, la forma de ser jo d'això, la concepció que tinc dels estudis, però sobretot es el temari i si el professor ho fa i també que el profe valori be, t'ho digui amb ganes, no com molts que venen i diuen bueno, això en realitat, es imprescindible però bueno si ami em diuen que ho faci pues ho hem de fer perquè tenim que seguir-ho.

E- En relació a Bolonya vols dir?

CP- No, o sigui els professors, o sigui l'interès que hi posen els profes en que tu facis les coses i ho facis be.

E- En la seva pròpia matèria ja no demostren interès?

CP- Si.

E- Carai.

CP- Això jo crec.

E- Val, el temari notes que et fa implicar més o menys?

CP- Si.

E- I es perquè penses en un futur professional?

CP- No.

E- No perquè des del moment que he començat no em veig en lloc i també m'agraden moltes coses però després ho penses i dius ala flipada com vols això, no ho se, suposo que l'any que ve ja anirà canviant perquè també jo se que hi ha coses que definitivament no faré però hi ha altres assignatures que potser m'agraden més i em puc inclinar més cap aquella però..

CP- Però no t'agrada més una assignatura perquè pensis no es que jo el dia de demà vull ser tal i per tant aquest tema m'interessa molt perquè el podré aplicar perquè...

E- Es que, o sigui jo crec que això de Bolonya també ens ha o potser es que no, però es com dir buff ho veig tant lluny d'aquí a que treballi en realitat em podria posar a treballar d'aquí a dos anys o tres però. No jo crec que ho faig per si m'agradi independentment del que pugui treballar.

E- D'acord.

CP- Perquè puc treballar una assignatura per exemple que m'encanta, relacions internacionals i en canvi el primer semestre amb una estructura social i estar treballant coses d'educació o de política local que també em motivava molt.

E- Val, d'acord, i en relació al professor què es un bon professor i un mal professor, què fa que t'hi posis més o menys?

CP- Home, si tu veus que es un profe que fa be les classes, que te un mínim ordre les classes també, que s'ho curra el fet de que, hi ha profes que no dic que ens passin els, mira, el simple fet d'arribar i dir avui farem aquest punt i parlarem d'això, que no aquell començo a parlar de no se que i començo a parlar de lo altre.

E- L'ordre es important?

CP- Si, l'ordre i sobretot que hi ha profes que això també ho fa l'experiència què saben i que no, saps aquells profes que diuen aquesta classe no me la vull saltar perquè mola.

E- I que siguin més o menys participatius o així també?

CP- Hi ha profes també que donen perquè tu puguis parlar i hi ha d'altres que pel temari que donen potser no dona potser tant de marge a dir res, perquè si estan parlant d'una cosa que no tenim ni idea.

E- Les notes, t'has fet unes expectatives de notes que vols treure a les assignatures?

CP- No, no m'he fet unes expectatives però perquè no es que no les necessiti però si que se que vull treure bones notes i que vale que tot això ho faig perquè m'agrada però que vull treure bones notes perquè soc una persona que depenc cent per cent del sistema de beques, llavors pues.

E- Per això ho tens al cap?

CP- Si.

E- I varia realment molt que t'hi posis més assignatura en una altra o creus que ets bastant constant?

CP- No, sempre he estat bastant constant?

E- Encara que no t'agradi el professor o el temari intentes posar'hi força?

CP- Si.

E- Val, en relació a això has posat més de cara, que t'interessa el tema diguéssim més que pensant en el dia de demà, no?

CP- Si.

E- I ha canviat això des de que vas començar, o no?

CP- Des de que, es el que et deia que tenim tots la sensació de que estem a segon i potser i una mica passat i jo crec que es general en totes les ciències socials que es com tant general tot el que acabem i estem a segon i pensem que som més ignorants del que érem l'any passat, que vale que no tot es així perquè no podem ser radicals, però clar, si l'any passat no tenia i creiem que podem treballar en molts llocs perquè realment jo no se el que vull, vale, però si que tinc una idea més clara del que vull fer.

E- Tenies unes expectatives de com seria la carrera abans de començar?

CP- No.

E- Quan vas decidir que volies fer ciència política?

CP- Pues, estava entre fer dret i geografia i al final a l'últim moment vaig dir no, jo vull fer ciències polítiques, res al maig, tres setmanes abans de.

E- I no tenies expectatives clares de que et trobaries?

CP- No, bueno, em vaig informar i vaig veure les assignatures que tenia i per les que tenia vaig pensar que seria un mixto d'una mica.

E- I t'agrada el que t'has trobat, o no?

CP- Si, hi ha algunes coses que si i d'altres que bueno, que no, però en general vull dir, el primer semestre ha estat molt be tambe les assignatures que teníem i aquest segon, bueno això de fer tècniques i pràctiques instrumentals, això es que es horrible, però bueno si ha de fer pues s'ha de fer.

E- Es útil?

CP- Es útil, i també tots creiem, jo espero no acabar treballant d'estadista o de spsseista.

E- Bueno, jo estic més o menys en això, almenys en el camp de la sociologia, de polítiques no se però, a sociologia es el que te més sortida més ben remunerada el tema de l'SPSS.

CP- No, i a part, de que si volem fer recerca es fonamental, si, si, si.

E- Però no t'agrada tant?

CP- No, no, no, però que també hi ha assignatures que valen la pena, hi ha altres que dius bueno, la veritat no se perquè estic fent això però.

E- Llavors, en relació a aquesta que es més en relació a l'aprenentatge, tècniques d'estudi i tal, ja veig que has puntuat més alt en les que son més d'aprenentatge més constructiu i això i menys en memorització.

CP- Es que normalment el que fem no es tant de memoritzar sinó fent que anar llegint i

E- Però pels exàmens finals i això no teniu per memoritzar?

CP- Si però suposo que de tant llegir se't va quedant.

E- Tu no notes que hagas de fer dues setmanes abans, codos, codos?

CP- Sí.

E- Si?

CP- Sí, però no veig que sigui igual que quan estudiava al Batxillerat que era memoritzar a saco sense entendre res, hi ha assignatures que mira per exemple dret que vam fer el primer semestre hi havia coses que era memoritzar a saco perquè no però hi havia d'altres que no, que era mes.

E- A Batxillerat, on anaves, què era es tipus tradicional o més tipus Bolonya, diguéssim?

CP- Bueno, tradicional, què vols dir?

E- més del profe explica, hi ha examen final i tu has de fer molts colzes i memoritzar.

CP- No era un mig i mig, també fèiem bastanta participació i treballs, però realment, clar jo pensava que era, jo crec que curro menys ara que a Batxillerat, almenys a primer, també ara que penso amb el Batxillerat i penso vaja xorrada, però igualment jo pensava que l'estrès constant que al primer semestre vam tenir tot estressant, el novembre crec que va ser o el desembre, no el tindria en canvi si que l'estem tenint.

E- Però no deies que ara estàs currant menys que al Batxillerat?

CP- Si però igualment jo havia entrat amb la idea de que ens deixaran una mica més de marge, no haurem d'anar tant estressats, anirem al nostre temps sense les pràctiques i tot però no.

E- I t'ha costat adaptar-te a fer tants treballs?

CP- No, perquè la veritat del Batxillerat ja veníem una mica així, de currar.

E- Ni amb els treballs en grup o participació a classe i tal, no t'ha costat res?

CP- No, potser els treballs, va be treballar en grup, realment clar, si un grup de tres persones al principi em costava molt treballar en grup, però en canvi aquest any, clar es una cosa que pel que estem fent nosaltres fonamental això de treballar en grup, aquest any he millorat en això, em trobo a gust, l'any passat era no, era grups no si us plau.

E- Què et feia sentir malament?

CP- El fet de que sempre acabàvem currant els mateixos i sempre hi ha els típics que suden de tot i que això amb el grup, però no aquest any no, ja vas coneixent a les persones també, saps amb qui treballar i amb qui no i no, el contrari totalment enriquidor el treball en grup, si.

E- Creus que aporta beneficis?

CP- Si, totalment.

E- Doncs, tiro per aquí lo del treball en grup, normalment qui escull els membres del grups, el profe, vosaltres?

CP- Nosaltres.

E- I procures més o menys triar la mateixa gent, tens un grup estable amb qui treballes, o no?

CP- Si, si.

E- D'acord, i s'ha mantingut estable de primer a aquest any?

CP- No, perquè l'any passat érem sociologia i polítiques i fèiem altres amb els de sociologia i amb uns nois, bueno, un que ho ha deixat i un altre de polítiques també però no aquest any han anat be totalment els grups.

E- Però no per desavinences de treballar en grup?

CP- Simplement perquè n'hi ha que ho han deixat pel camí, un per sociologia i l'altre noi que també ha fet el seu grup a la classe.

E- Em deies que l'any passat hi ha a vegades algú que es despenjava?

CP- Si.

E- I que fèieu davant d'una situació així?

CP- Pues, el fet de fer lo mínim, a veure que no el deixàvem tirat ni, el que ho volíem posar en un grup, però clar fins a quin punt et serveix una cosa que et fa una persona i tu ho has de tornar a corregir perquè no s'assembla en res amb lo que jo he fet, però.

E- No li dèieu al profe, aquest no curra i tal?

CP- No, no.

E- I en ell tampoc al matxacaveu?

CP- En ell si però al profe no.

E- Bueno, hi ha gent que ho fa, ho comenta amb el professor i ja està.

CP- No, perquè si que vam tenir algun problema però tampoc era això, extrem, vull dir al final acabaven currant, uns menys i altres més però això tampoc, perquè això depèn de les persones perquè si jo feia la meva part també era perquè ho feia a gust.

E- I amb el grup que tens ara creus que es vertaderament un treball en grup, eficient, o es més distribució de feina i cadascú fa lo seu?

CP- No, ens ho passem però després el que fem perquè clar quan tu tens un treballen grup i no estem treballant el mateix moment, tu fas això i jo faig això ens ho repartim perquè es com un, ho vas coordinant, però després el fet d'anar-ho posant en comú i anar-te posant amb els problemes, o sigui l'enriquiment aquest si que el veig.

E- I això ho feu en grup realment, quedar un dia a la sala d'ordinadors i fer el treball?

CP- Si, o sigui per parts, pues un punt el fan ells i l'altre jo però sempre ho acabem tots parlant.

E- Es que hi ha gent que es més distribuït i després ho uneixen.

CP- Si, però nosaltres també ho fem, una cosa es distribuir-ho i després ho unim però ho unim de que la nit abans hem lligat una part i està allí enganxat i una altra es no, amb el tema anem fent, vull dir que jo llegeixo lo dels altres i els altre de llegir lo que es meu i així anar.

E- D'acord.

CP- I el fet també de tenir discussions per coses els altres havien posat i que no ens agraden, o que jo veig que, o sigui discussions així més teòriques que també està be, saps?

E- Si, això enriqueix molt.

CP- I el fet de trobar-te en el grup que no estan disposades a posar una cosa que tu si que estàs disposada a posar, que acabes discutint un terme, però be.

E- El grup aquest que feu els companys consideres que son els teus amics o nomes son companys de la universitat?

CP- Depèn, hi ha que si que son els meus amics, i altres que no que son companys que tens molt bon rotllo però que ja està, es un company i punt.

E- I amb aquests que son amics quedeu a fora de la universitat, caps de setmana i així?

CP- Si.

E- Continueu l'amistat?

CP- Si.

E- Però a part d'aquest grup d'aquí tens un grup o una colla fora de la universitat?

CP- Si.

E- I son universitaris aquests o no?

CP- La majoria si.

E- Noranta per cent si?

CP- No, un, et diria un vuitanta per cent, si.

E- I no teniu conflictes amb els que no estudien, en el sentit, no dic de barallar-vos, ho dic perquè volen sortir un cap de setmana perquè els al res no podeu o tu no pots perquè t'has de quedar estudiant o volen anar un cap de setmana a Mallorca i tu no tens diners perquè.

CP- Si, però ells sempre acaben sortint fent el que han de fer i jo estant a casa.

E- I això no comporta distanciament?

CP- Si.

E- Si que en comporta?

CP- Si que en comporta, i tant, no el distanciament d'aquest de dir bueno, ja veig que ens hem allunyat molt, però si que comporta distanciament perquè vulguis o no et perds coses, vull dir si, si.

E- Però continueu sent de la mateixa colla i tal?

CP- Si.

E- Però notes que amb algunes coses no compartiu tantes vivències?

CP- Si, també després arriba l'estiu i has d'anar una miqueta més a, també hi ha per poques o en exàmens estem un més sense veure'ns, però bueno, vas fent.

E- Val, quan vas triar que volies fer la carrera, els teus pares hi van estar d'acord?

CP- Si.

E- T'havien dit sempre que arribessis a la universitat o els hi era igual?

CP- No, o sigui no molt m'ho deien que havia d'estudiar però com era donat per descomptat que si que aniria a la universitat i els meus pares no són universitaris, era com una cosa del contrari sempre treballant perquè he d'estudiar des de que érem així de petites.

E- Tens germanes que també els hi han inculcat el mateix?

CP- Si, tinc una germana més i crec que es tot el fet inculcar-ho el que havíem d'estudiar i que donar per descomptat que si que estudiaríem.

E- Els hi va sembla be la decisió doncs?

CP- Tampoc entenien molt el que anava a fer, ni si jo ho entenia?

E- I no et diuen podries buscar-te una cosa més pensant en el teu futur, que tingui una professió més clara.

CP- No, no m'ho han dit això.

E- Amb això no t'han dit res?

CP- No.

E- D'acord, assistència a classe, m'has dit que hi acostumes a anar a classe?

CP- Si.

E- Setanta per cent, vuitanta?

CP- Vinc cada dia.

E- Cent per cent.

CP- Si, a no se que haguem de fer una cosa extraordinària, però no.

E- I encara que tinguis un profe molt patata, hi vas?

CP- Després a les classes d'anglès per exemple que dius bueno, això realment per estar aquí una hora me'n vaig i ja ho faré i també els profes ens dius si voleu veniu, vingueu i sinó.

E- Els profes d'anglès?

CP- Si, els profes d'anglès, si.

E- Què es molt bàsic el nivell d'anglès?

CP- Home si.

E- Si?

CP- Jo trobo que amb l'anglès ja tenim una altra bona part, però si.

E- Què vols dir que ja tenim un altra bona part?

CP- Que en primer lloc tenim un problema perquè ens trobem de que estan be que donen les classes d'anglès i realment i sigui jo crec que estic aprenent igualment aquest any, ara li comentava amb una noia que estava que serà patata--- però no, si que estem aprenent però igualment jo crec que aprendríem més si haguéssim de llegir en altres assignatures en anglès que no pas si has d'estudiar en anglès i igual si m'obliguessin a fer-ho ho faria perquè no tinc temps de posar-me a llegir en anglès, i si fas una pràctica i et fan llegir una cosa amb anglès t'autoobliguen.

E- I creus que no està relacionat l'assignatura amb altres assignatures, vols dir això?

CP- L'anglès de la carrera?

E- Si

CP- No, jo crec que si que està relacionada.

E- Es que jo havia entès que seguia camins diferents que l'assignatura d'angles era un nivell molt bàsic i que per les altres es demana un nivell més alt.

CP- De fet en anglès només ens ho fan a relacions internacionals que ens fan llegir en anglès que jo trobo que tampoc és molt difícil, es com els llibres d'història, que no, però jo crec que si haguéssim de llegir altres coses, si que ens trobaríem amb un problema, però això no en té la culpa el profe d'anglès, i és una assignatura que s'adapta que val no som tots iguals, perquè sempre hi ha alguns que saben de més i que saben de menys i entenc els profes també.

E- I lo de l'assistència acostumes a mantenir, es que ens havíem quedat amb el tema de l'assistència.

CP- Sí.

E- Es que m'ha semblat que deies que...

CP- Mira els dijous tenim dues hores, vaig a la primera i si veig que la perspectiva pinta que ja no farem res, doncs marxo, i els divendres que tenim només una hora també és un punt crític perquè si tens una classe que a sobre saps que no faràs res dius pues mira.

E- I no et fa sentir malament lo de no anar-hi?

CP- No perquè tampoc es que em salti, si tenim quatre hores com a molt em salto una hora per setmana.

E- I la decisió d'anar-hi sempre què es, per responsabilitat, perquè t'és útil?

CP- Sí, de tot en general o d'angles?

E- En general.

CP- No, perquè en primer lloc perquè crec que és útil i perquè em treu feina de sobre evidentment, i ja et dic jo no considero sigui lo mateix que l'assignatura sigui d'un examen que ho pots fer amb un llibre, jo no considero lo mateix agafar un llibre i fer-ho tu que tinguis un professor allà que t'ho estigui explicant.

E- I perquè t'ho sents una obligació?

CP- Sí, jo sento que la meua obligació es anar a classe però també es perquè m'agrada, es com, no es com no tens una altra cosa que fer que anar a classe, si tenen raó i ha estat fent un esforç perquè jo pugui estudiar no ho desaprotaré.

E- L'assistència aquí a ciències polítiques es súper baixa?

CP- Sí.

E- També tens aquesta percepció?

CP- Sí, totalment.

E- I la gent perquè no hi va, ho saps?

CP- Per que crec, no es que ho sàpiga, en primer lloc perquè hi ha gent que treballa i que opta una altra via, et pots treure la carrera de mil formes, venint a classe i empollant, venint a classe i fent més o menys la teua i mira, no venir i bueno, cadascú es pren el seu temps, jo crec que es per diferents raons, perquè hi ha molta gent realment passota que sua de tot, perquè si perquè tenen aquest perfil, perquè hi ha gent que ha de treballar i que algunes si que intenta venir i perquè mira, vinc a la facultat però venir a la facultat no vol dir que vingui a classe.

E- Bon anàlisi de l'assistència.

CP- Es també perquè la setmanes que tenim entregues, per exemple demà tenim dues o dies més així que, si tu vas a les aules d'informàtica pots saber si tenim feina o no, quan estan repletes o quan no hi ha ningú.

E- Quan fa aquella calor.

CP- Sí, i també ens saltem classes perquè mira, em de retocar coses.

E- D'acord, quan has començat algun curs, hi ha algun que hagi decidit deixar-lo o així.

CP- Cursos de què?

E- Assignatures, es que tinc la mania de dir cursos.

CP- No de moment, no

E- Ni una que hagi dubtat en algun moment?

CP- No, perquè de moment no estic fent coses de més sinó que estic matriculada a lo que toca.

E- I tens alguna amiga o companya que li passi això?

CP- Sí.

E- I la decisió d'acabar-ho de deixar –ho o no, creus que hi pot influir que hi hagi avaluació continua o treballs en grup?

CP- Si, totalment, perquè es gent que està treballant i fent un munt de cosa, amb els peus totalment a terra i que vol fer les coses mínimament bé i pel fet de dir jo no vull córrer ni em vull estar morint o deixant la salut o el que sigui, diu no m'ho deixo per l'any que ve i ja em tornaré a matricular.

E- O sigui que perjudica per aquest tipus de gent?

CP- Sí, i tant.

E- Es que la idea teòrica és que ajuda perquè ajuda a la gent que li costa més posar's-hi perquè el fet de tenir avaluació continua et fa estar al ritme de l'assignatura.

CP- També hi ha d'aquests que diuen això, n'hi que diuen que ho he de deixar perquè amb tot no es pot, ja et dic que jo no sabia com fer-ho, a veure arribat el cas t'obligues a fer-ho, però hi ha gent que diu que a mi ja em va bé perquè sinó ja sé que no ho faig.

E- I lo del treball en grup també es un cas similar, o no?

CP- Sí però es diferent jo crec perquè el fet que l'avaluació sigui continuada és més responsabilitat teva, en canvi un treball en grup saps que tu hi comptes però que bueno, que aquell grup podrà anar tirant, et poden posar el dia, t'enviaran un mail i et diran el que has de fer.

E- O sigui que també tens...

CP- Més llibertat per despenjar's-hi.

E- Per despenjar's-hi

CP- Sí.

E- Quan la idea teòrica és a la inversa que com que tens un grup de treball tens més responsabilitat i segueixes el curs.

CP- No el contrari, o si hi ha una persona que ha de treballar i li dius hem de quedar i al final diu és igual ja t'enviarem un mail fas aquella part m'ho envies i el dia de l'exposició ja et direm què has de fer i ja ho veurem això

E- És curiós que de vegades es pensés teòricament coses que haurien de funcionar d'una manera i acaba passant el contrari.

CP- És clar és que és contradictori, o sigui, no sé qui ho muntat això, suposo que els profes de la universitat, haurien de saber no, se suposa? De com és l'alumnat, el problema és que no és el mateix un alumnat d'aquí que un alumant dels Països Nòrdics, perquè l'any passat tenien un Erasmus allà que ens explicava coses que dèiem mira que interessant, d'estar pagant no sé quanta pasta aquí pel fet d'estudiar i tot i clar, ho entens i també mirant aquí mirava l'absentisme que hi havia i flipava, és diferent

E- La idea aquesta és de Bolonya, almenys aquí, la idea que té darrera és en aquest sentit de fer avaluació continua i treball en grup per beneficiar als estudiants i aquesta la idea que es té teòrica, que hauria de beneficiar i em deies no sé qui ho ha pensat això? Doncs experts i tal, hi ha profes universitaris, hi ha polítics.

CP- És que jo no sé fins a quin punt unificar-ho tot en clar, és que al final tot acaba en i la teva zona com és econòmicament, i això passa amb tot no només l'educació.

E- Es pensa d'una manera molt general i evidentment no només són qüestions econòmiques sinó és que cada persona, a la teva mateixa classe segur que estàs tu que et beneficia amb unes coses i et perjudica amb unes altres i l'altra que treballa sis hores al dia que li va fatal això.

CP- Sí, totalment d'acord.

E- Clar, i pensar polítiques per tothom és molt difícil.

CP- Ja, però que hi hagués un consens o que hi hagués un treball així bastant.

E- Però la idea que hi ha darrera amb tot això de l'avaluació continua és a part per desenvolupar competències més relacionades amb el món laboral per exemple lo del treball en grup és molt important, però també és aconseguir que els estudiants tinguin més seguiment.

CP- Més seguiment en la carrera.

E- Sí, sí, que no hi hagi tants abandons ni tan pocs assistència a classe, ni que estigui aquí durant tants anys.

CP- Però això és de la idea de Bolonya en general en tots els països que estan en Bolonya.

E- no aquí, això és una idea catalana, diria jo.

CP- Pues és una idea que jo crec que no és la solució llavors perquè si tu has de tenir un títol quan acabis la carrera després de 8 anys no sàpigues res perquè al final tu vas fent o que sàpigues un mínim.

E- Però a veure evidentment no ha de perquè ser una cosa o l'altra, o sigui la idea és que s'apregui més, llavors com s'aprèn més? La teoria diu s'aprèn més si vas a classe, si no et despenges, com ho podem fer que la gent vagi a classe, aprengui més i no es despengi? Doncs avaluació continua, classes més participatives, treball en grup.

CP- Bueno, suposo que aquesta idea beneficiat a un grup de gent.

E- Però no a tothom?

CP- No a tothom perquè si la gent ha de treballar no encaixa.

E- No encaixa clar, llavors és la típica queixa que està pensada pels bons estudiants, en el sentit de gent que va a classe i que pels altres els exclou.

CP- No és que se'ls exclou sinó que els determina, no, els condiciona a no seguir.

E- Ara m'he posat jo a opinar sobre Bolonya i no tocava això jo crec que la idea idíl·lica de Bolonya en relació a la metodologia pedagògica que hi ha darrera és aquesta, crec aquesta, crec jo, que la gent aprengui més i veient el context, precisament és això que a part de baixa assistència hi ha gent que fa onze anys que es matricula d'una carrera i no hi ha anat mai, o anava el primer i any i ara es matricula i es matricula.

CP- A veure que també, què t'anava a dir? És que Bolonya sí que també jo crec que m'ha beneficiat en el sentit de que saps que no arribaràs a l'època d'exàmens i que tindràs un totxarros allà per empollar tot que dius quina por, que és com tothom, o els meus tiets o gent que ha estudiat en altres èpoques em diuen de què us queixeu? Si quan havíem d'estudiar nosaltres havíem d'estudiar molts més, és canviar la metodologia, vull dir, clar, jo no he tingut el sistema anterior, o potser mira jo et diria que tot i ser bona estudiant et diria que al final si tingués només exàmens acabes fent la teva i un més abans d'exàmens t'hi posis realment, que potser sí que és això que potser sí que beneficia els bons estudiants però als altres no, i també s'ha de dir que no tots els profes t'obliguen a que tu facis l'avaluació continuada, et deixen triar

E- Això és una reivindicació dels estudiants que treballen que està molt bé la compleixin, que et donin la oportunitat de triar.

CP- Alguns igualment, no tots.

E- Faig un repassillo a això, i és que sinó després me'n arrepenixo.

CP- Vale.

E- Dues coses, quan acabes les classes per aquí només et quedes per aquí o marxés?

CP- Depèn si tenim un treball en grup, ens quedem a dinar aquí i fem el treball, sinó marxo.

E- marxés?

CP- Sí.

E- O sigui que no ets de l'associació de no sé què o et quedes al SAF?

CP- No, perquè estic al grup d'Intermon d'aquí de la uni i només els dies que hem de parlar d'algo d'això sí que em quedo sinó no.

E- No, llavors, l'altra, t'has plantejat que quan tu pagues la matrícula, pagues una part del que costa la teva estada aquí, perdona, tu m'has dit que estaves molt becada no per això?

CP- Sí.

E- Bueno, jo acabo la pregunta i després, la idea és si t'has plantejat que a part del que tu pagues hi ha un percentatge que el paga la societat.

CP- Sí.

E- T'ho has plantejat?

CP- Sí.

E- La teva situació és diferent per això en relació a això, amb lo de les beques?

CP- No, però igualment jo crec que el fet de que el valor que li hem de donar a aquesta plaça que està buida que aquesta que no venen, molta gent que està matriculada i no és perquè estigui treballant sinó perquè es queda dormint a casa seva, l'hauria de donar, clar, nosaltres com a estudiants no es valora això.

E- El fet de poder venir a estudiar?

CP- Clar, sí, sí.

E- Tu t'ho plantes?

CP- Sí

E- I això fa que t'hi posis més o tampoc?

CP- Sí, i tant

E- Sí?

CP- Sí, i tant, sí, és una universitat pública que jo no sé si és veritat o no però quan teòricament costa la nostra plaça que costa un munt de diners que no et fan pagar ni el 10% que és això que diuen que costa, però igualment saps que no, que és una plaça pública i que bueno.

E- És una quarta part, la matrícula, el que pagues de matrícula és una quarta part.

CP- Vale, sí, sí, però quan veig el cost que comporta, penses com és que pot costar tant però sí, costa, costa.

E- Val, d'acord, és que hi ha poca gent que s'ho plantegi això, que ho tingui present

CP- No, jo crec que sí que ho tinc present.

E- Jo m'he trobat fent entrevistes que hi ha gent em deia fins i tot em deia ah sí, no ho sabia, no en tenia ni idea, a veure aquí a polítiques tothom, però a informàtica i a infantil de vegades hi ha gent que no.

CP- També hem tingut un problema, fa el primer semestre de que han fet fora a un noi de classe perquè estava amb els cascos posats i clar, el profe li va dir a veure marxa de classe, perquè tu no saps el que val la teva plaça d'estar tu, això és públic i això ho estem pagant tots i clar en aquell moment vale potser penses no hi pensem però jolins,

E- Ho va recordar aquell professor?

CP- Sí.

E- Hi ha bon ambient a classe?

CP- Sí, sí que hi ha bon ambient, a més normalment som pocs, a començaments d'exàmens apareixen que dius i *tu quien eres?* Els que dius d'on has sortit? Però sí.

E- Us deixeu apunts, no hi ha problema per això, bueno, hem fet un sistema aquí de banco d'apunts, però ens deixem apunts i si la gent ens ve a demanar i cap problema, clar una persona que saps que et demana els apunts un dia perquè s'ha perdut un dia o no ha pogut venir, oi ho hem muntat del pal que si hem de fer tantes lectures ens ho

dividim, una fa al resum i després ens ho passem, som deu o així i tenim, més o menys saps com treballa l'altre i ja saps que fa les coses bé i que no, i aquí es veu també, és com que més així de cooperació, amb les lectures complementàries.

E- I no hi ha competitivitat per les notes no res, l'any

CP- No aquest any no, l'any passat potser era més, es notava més el clima aquest de competitivitat, aquest any no, no sé.

E- Com que sou tant poquets a classe, suposo que.

CP- Sí, i no, en general no, jo crec que no, tampoc és que, jo no trobo que la gent sigui competitiva, molt competitiva.

E- Bueno, aquí, de vegades hi ha entorns que sí.

CP- Clar, però realment jo no m'ho havia plantejat però no trobo que sigui així com una competència, però no ho notat no.

E- Bueno, ja va bé, sinó no crea de vegades situacions poc agradables.

CP- Sí.

E- Bueno, per part meva ja estem.

Entrevista: 9. Titulació: Ciències Polítiques. Curs: Segon.

Data: 21 d'abril 2008. Durada: 43 minuts.

E- Aprofito per explicar-te lo dels perfils per si t'interessa saber perquè he triat aquestes tres titulacions, com veus en aquí n'hi ha unes d'aspectes professionals i altres més de la matèria diguéssim, llavors per exemple a Infantil puntuen alt en les dues, els importa l'aspecte professional i els importa també estudiar la matèria, o a informàtica, puntuen, és la tendència general eh, llavors cadascú pot variar, a informàtica és, més pensant en el dia de demà i no tant en la matèria i aquí a ciència política és més pensar en la matèria, és vens aquí perquè t'agrada però no tens una decisió clara de futur.

CP- No hi ha perfils professionals.

E- Exacte i de les tres, i aquesta és la raó perquè de les catorze són les que surten més diferents en relació això.

CP- Val, està bé.

E- Llavors que tu has puntuat més alt, bueno, mig, mig, no? T'havies fet una idea d'abans de començar de què volies fer i que volies treballar.

CP- No, però és que tampoc vaig enfocar escollir la carrera com per treballar perquè bueno estava entre història de l'art i això, o sigui, no és que tingués un perfil determinat i vaig decidir aquesta simplement perquè, per provar, tampoc ho tenis molt clar, ho vaig provar, m'ha agradat però, bueno suposava que alguna feina trobaria, jo també conec gent que és politòloga que és diferent com sinó coneixes ningú que treballa i per això suposava que trobaria una feina però tampoc vaig encarar la carrera perquè crec que és bastant difícil amb la meua carrera tenir un encarat un, i llavors decidir si vols fer una recerca o no, però en principi, no.

E- I no has anat construint aquesta idea encara?

CP- Sí, sí, ja toca perquè arribar, bueno em vaig pensar si volia fer un Erasmus o no i llavors alhora de mirar-me, vaig mirar com seria tercer, com es feia ben bé a quart, si hi havia unes pràctiques, sinó hi havia pràctiques, si era millor fer-ho aquí o fer-ho a fora, i llavors sí tu vas fent, no sé exactament què faré però a dos anys vista em suposa un bon maldecap o sigui que aniré fent.

E- Quan vas triar que vols fer ciència política, just abans de ?

CP- Sí.

E- La última decisió?

CP- Sí, que en el fons ja ho havia anat pensant i tal però tampoc tenia clar, al començar segons de Batxillerat no ho tenia clar.

E- I t'havies fet unes expectatives, que s'ha complert, no s'han complert?

CP- Sí, m'havia fet unes expectatives, potser no s'han complert ben bé però cap a millor, o sigui pel què m'esperava no ha sigut ben bé però el que ha sigut al final doncs, molt millor.

E- I què t'esperaves i què t'has trobat?

CP- M'esperava la imatge suposo que té més la gent de la carrera, quan dius que fas ciències política la majoria arrufa al nas i diuen i fan una cara dient i ara aquest.

E- En quin sentit arrufa el nas?

CP- Com que s'espanten, es pensen que fer ciència política és per anar cap a polític i com que tampoc hi ha molt bona imatge dels polítics doncs suposo que, però jo em vaig mirar les assignatures que hi havia més o menys, tampoc en principi sabia si les faria tot, o si faria el primer cicle i el canvi al segon cicle, i cap a millor m'agrada perquè és molt més general del que em pensava i llavors si això potser pot semblar una contradicció perquè de vegades busquem que sigui específic i cap a la feina però a mi haver fet algunes a primer i segon molt generals, de cultura general m'han servit molt i m'ha agradat molt.

E- D'acord, marxo d'aquí i després en tot cas hi tornem, en relació a Bolonya, què n'has sentit i parlar, qui t'ho ha explicat?

CP- Val, un dels problemes de Bolonya crec jo és que aquí no t'ho expliquen massa i sinó ho agafes tu i t'estudies tu per la teva banda no saps gaire, val, doncs el que sé és lo bàsic suposo, el grau, llavors la controvèrsia de que hagi de fer el màster, els preus del màster i tot això o com si això s'adequarà, si realment valdrà en un altre estat, la metodologia, en general suposo que aquests són els punts bàsics.

E- I qui t'ho ha explicat bàsicament?

CP- Explicat, explicat, o sigui abans de la universitat, t'expliquen que es farà un grau i tot això, lo de metodologia perquè t'ho trobes bàsicament a la classe i en quant els màsters i aquestes coses és més per mirar'm-ho jo, perquè ho he buscat, a veure a mi m'ha interessat saber en general què és, i ja et dic que no tinc la idea de fons.

E- No hi ha hagut cap professor que s'hagi dedicat a explicar-vos-ho?

CP- No.

E- En relació a la metodologia i a l'avaluació tampoc?

CP- El problema és que Bolonya és una formació continuada que avaluarà l'esforç del dia a dia, però no, explicar-ho, explicar-ho no, perquè és que crec que tampoc ho tenen molt clar ells i que cadascú, bueno, això veus com cada professor s'ho agafa totalment diferent i no crec que hi hagi una idea clara, clara.

E- I tu veus que la majoria de professors segueixen això que hi hagi l'avaluació continua, participació?

CP- És que jo, no sé si això m'ho preguntaràs després o no, però en general amb Bolonya hi ha aspectes amb els que hi estic d'acord i altres que no, o sigui si em puc treure un títol universitari i em val per fora de l'estat espanyol i ara el tipus de treballs que es busquen que necessiten continuïtat, trobo que és un punt a favors, però tal i com s'està aplicant no, perquè s'ha dit vale, has de fer formació d'aquesta d'avaluació continuada i has d'intentar puntuar la participació, sí, però clar amb classes de trenta o quaranta persones no crec que puguis avaluar amb mitja hora de debat si jo tinc una opinió d'això, qui és qui crida més i qui pot participar en el debat, veus no. Si el que em deies si s'està aplicant, sí, no crec que tingui cap examen final, però hi ha moltes maneres molt diferent d'aplicar-ho, des de que fas una pràctica que t'hi tires moltes hores i et val dos dècimes que ja no saps si et val la pena fer-la o no, a professors que

crec que seguint la idea de Bolonya, molt ben aplicat, amb les pràctiques amb la teoria que pots, i la metodologia en sí no em sembla malament però si estigues aplicada una mica més coherent perquè de vegades és tot el que feies abans més l'extra de les pràctiques ficat allà com pots perquè és el tipus de treball de la majoria.

E- I en alguna assignatura passa això que ha quedat com un...

CP- Pegote, sí, però llavors està l'altra banda que hi ha professors que diuen com que hagi de fer pràctica, potser del 100% de les classes, te'n fan un 30 i la resta diuen això és per treballar i clar, sí que jo per la meua banda crec que puc aprendre molt però crec que una ajuda d'un professor també interessant, més endavant potser no però ara que estem començant sí.

E- I en algunes trobes que és massa el que s'ha reduït?

CP- Sí, excessiu, jo vaig fer una assignatura que van fer tres setmanes de classe i ara ja no estic fent classe.

E- I trobes a faltar un suport de més?

CP- Sí, perquè ja et dic que és un camp totalment, molt ampli i jo parteixo de que tinc molt poca idea i llavors jo no dic que les seves idees siguin absolutes ni molt menys però sí, almenys un cop a la setmana, però no n'estem fent cap.

E- D'acord, i això de l'avaluació continua comporta un examen final igualment o n'hi ha que no ho fan?

CP- Depèn molt, és que això és totalment diferent en cada professor, normalment sí que tens examen però en molts pocs casos val més d'un 50%, o sigui el dia de l'examen hi ha examen però no en tinc cap que valgui més d'un 40 o un 50, el semestre passat sí que en tenia una d'un 60% però no gaire.

E- I a tu personalment et va millor el tema de l'avaluació continuada o l'examen final?

CP- Jo sóc de les que crec que ben fet amb aquesta metodologia aprens molt més perquè no només és el que et donen a classe sinó tu has de llegir moltes vegades o discutir, de pensar, però tal i com està aplicada no crec que s'estigui incentivant, perquè s'està cremant a la gent, hi ha, jo recordo el primer dia que vaig venir a la universitat que ens van dir "aquí el que heu de fer és no treballar i dedicar-vos exclusivament a estudiar" i llavors suposo que està pensat segons aquesta lògica però jo amb això estic bastant empenyada perquè es té com la idea que l'estudiant que treballa és un mal estudiant i se suposa que si tu ets un estudiant bo no hauràs de treballar o si no pots amb els pares o tindràs una beca, i això no és així, jo vaig entrar amb un 9.4 de Batxillerat i ara estic mantenint unes bones notes i no tinc cap mena de beca ni res, llavors és excessivament o sigui no em poden mantenir i amés m'he trobat que jo l'any que ve jo m'haig de posar a treballar és de cara a si vull marxar a fora a estudiar una carrera, i és com una contradicció absoluta que si ara ja età passant i estem en pla pilot., si segueix després jo no sé com, si m'haig d'endeutar als 20 anys per estudiar, que potser si que ho hauria de fer per un màster hi haurà endeutaments d'aquí a endavant, però que no crec que per tercer de carrera o quart de carrera i ho hagi de fer.

E- I creus que ho podràs compaginar bé?

CP- Si aquest any ja m'està costant i estic treballant cinc hores a la setmana?

E- Estàs treballant ja?

CP- Sí.

E- Havia entès que no?

CP- No, jo treballo sempre en una cosa o l'altra, ara per això tinc una feina bastant flexible, treballo amb nens, sóc professora de guitarra i diguem que m'he pogut combinar bastant els horaris i a mi això ara em dóna per substituir, no em dóna per estalviar.

E- D'acord, i penses que per l'any que ve t'has de buscar?

CP- Bueno, de fet ja ho estic buscant ara.

E- Ara ja et costa fer totes les pràctiques , tots els treballs i tal?

CP- Sí que és bastant impossible, bueno, no impossible, és pot fer suposo però.

E- Però tu segueixes el ritme?

CP- Sí.

E- Hi ha alguna cosa que t'has deixat?

CP- No, ho tinc tot tret.

E- I canvis metodològics, a més a més de l'avaluació continua, hem dit que havien reduït alguns teoria?

CP- Sí.

E- I fan treball en grup també?

CP- Sí, treballs en grup, al primer semestre vam fer, el treball en grup mira, érem vuit persones fent un treball d'un tema que vuit persones no estàvem coordinades perquè era tot un mateix tema i llavors t'ho havies de repartir com volguessis, llavors jo sé molt de Hobbes d'una part concreta però no sé res absolutament de tot lo altre, perquè sí que es feien exposicions però eren exposicions molt fluixes i no, la nostra inclosa perquè no pots fer una cosa amb cara i ulls, i jo crec que el que ens havien de donar era una reflexió sobre més enllà de la pura teoria que tu te la pots llegir en un llibre.

E- I això no es va fer?

CP- Això no es va fer.

E- Debats a classe en feu normalment?

CP- Sí, com a part de pràctiques, sí la veritat és que són classes bastant obertes i la gent és força participativa, així com conec gent d'altres carreres que aixequen la mà i pregunto algo és en pla què estàs interrompent? Els nostres no són així el contrari, els profes de vegades ens ho diuen que participem.

E- I has notat canvi de primer a segon en relació a aquesta metodologia.

CP- I tant, moltíssim perquè a primer feies alguna pràctica, algun professor que era més exigent, però fer les pràctiques com annex, no com a intentar compaginar tot.

E- Integrat?

CP- Sí, i aquest anys sí que hem notat més cosa, però no sé sent pla pilot de moment ha estat tot agafat una mica en pinces i està en prova i està en prova i això resulta que hi ha coses que resulten bé i amb casos que és un fracàs absolut.

E- També depèn de la tradició de la carrera, si ja portava una tradició en aquest sentit o no, i aquí tradició.

CP- No era aquesta.

E- I costa suposo, bé, quan anaves a Batxillerat, la metodologia de les classes que creus que era més aviat tradicional o més aviat Bolonya?

CP- No, tradicional total.

E- Tradicional total?

CP- Sí, totalment, és això l'altre dia ho parlàvem amb una noia de la facultat que està fent el treball de recerca que se suposa que és el que se suposa que potser més Bolonya, em refereixo a que és una cosa molt més pràctica que anar a classe, no té res a veure a com ens fan fer els treballs aquí, no hi ha hipòtesi ni res, sinó tu agafaves un resum de varies coses i tal, sempre des d'humanitats clar, el científic és diferent, no que era totalment anar a classe.

E- I t'ha costat adaptar-te això d'anar fent cada setmana? De totes les coses que es fan.

CP- Clar, que no fes aquest tipus de metodologia tampoc volia dir que no fes res cada setmana.

E- Això depèn de cadascú.

CP- Això depèn de cadascú i joestic acostumada a treballar cada setmana i, no tampoc em va suposar excessiu, ja et dic que a més a sigut més aquest any perquè primer és gairebé com el Batxillerat.

E- I en relació a treballs en grup o exposicions classe i tal, no has notat una dificultat?

CP- No exposicions no perquè això sí que n'havia fet bastantes i treballs en grup és com tot si pots trobar un bon grup i pots anar fent, aquest mateix grup que et deia que va ser un fracàs de 8 persones és que era per ordre alfabètic i llavors no pot ser, vale, necessito treballar en grup i tot el que vulguis i trobar gent amb diferents perfils per espavilar-me, sí, però fins a un punt i més si demà tinc quatre entregues i no em valen mig punt, em valen un 30 o un 40, llavors fins a un punt, si en tingues només un vale, sóc més flexible però tenint-ne tants t'has de buscar a algú amb qui puguis treballar.

E- Amb lo dels treballs en grup qui acostuma a escollir els membres?

CP- Nosaltres, normalment nosaltres

E- I tens un grup estable de companys amb qui fas els treballs?

CP- Sí.

E- Mantingut des de primer o has canviat?

CP- No, perquè amb això de que et separen sociologia i polítiques, a primer anava més amb noies de sociologia i aquest any tinc una noia que és fixa i la resta depèn de la matriculació que hi hagi o depèn de si som dos o tres, depèn d'això, perquè de vegades no som una classe sempre.

E- A part d'aquest grup de 8 que ja veig que està bastant inviable.

CP- Totalment.

E- Sí, normalment feu un treball en grup o feu quedeu un dia distribuir-vos feina, i després quedar un altre dia i matxembrar-ho.

CP- No, és distribuït, és la manera que he vist que funciona.

E- Per què?

CP- Perquè no és un, clar, amb això tinc sort que tinc un bon grup i funcionem molt bé, no és agafar i fer cadascuna la seva part i la fem en un word i l'enganxem i la presentem, no, sinó que ens ho parlem, això és per tal dia, tu fas aquesta part ens l'envies, ens la mirem i veiem què s'ha de canviar, la tornem i canviem, vull dir, sí que hi ha diàleg però en persona molt poc.

E- I us funciona aquesta manera?

CP- Sí, depèn del tipus de treball, evidentment?

E- Cap profe us ha dit que és nota que és un...

CP- No perquè ja ho fem perquè no és noti, i ara que hi penso potser no és tant separat sinó que és molt per internet, moltíssim, vale, tu fas aquesta part, ens el passes i ens ho mirem o fes un model i totes seguim aquest model, o si hi ha part d'estadística i part de redactat, una fa una part i l'altra la de redactat.

E- I hi ha algú que s'ho llegeix tot?

CP- Sí.

E- D'acord, torno una mica enrere, quan comences un nou curs, una nova assignatura, què fa que t'hi posis més o menys? El temari, el profe....

CP- Clar, és que això és difícil.

E- O hi ha gent que s'hi posa tot per igual.

CP- Jo intento arribar sense prejudicis, tot i que és una mica difícil perquè a mi tota la part que és dret i administració i aquestes coses, la veritat és que em costa bastant motivar-me, però influeix, evidentment influeix moltíssim el professor, això és una cosa que hi ha de tot però jo crec que, et dic dos experiències extremes que tinc aquest any, vale, una és aquesta dels grups que et deia que jo em vaig fer moltes expectatives en aquestes assignatures i realment ha acabat per terra.

E- Del grup de vuit?

CP- Sí, aquesta, jo pensava que seria molt interessant, crec que podria haver sigut molt interessant i en canvi no ho ha sigut i m'he quedat sense saber absolutament res, i en canvi en tinc una altra que és mal professor, vale, però hi ha molt mal ambient de classe, arribes amb mala llet però en el fons aprenc i el tema és molt interessant, vull dir que crec que hi ha un equilibri que si hi ha un tema que t'interessa molt i tens un mal professor, que influeix molt sí però no crec que sigui l'únic element que puguis dir que una assignatura ha anat bé o no.

E- En relació el temari em deies que lo de dret i administració no t'agradava gaire,

CP- Sí.

E- I coses que t'agradin més és perquè estan relacionades amb el futur que has pensat professional, o no?

CP- No.

E- No té res a veure?

CP- No, bé, el fet que no m'agradin ja també que se suposa que no m'agradarà aquest àmbit laboral, però a mi m'agrades coses més abstractes, quan hem fet història o teoria política, m'agraden molt més.

E- No és que pensis que t'agraden més perquè pensis això em servirà pel dia de demà i per tant m'hi hagi de posar i tal?

CP- No.

E- No, d'acord, i en relació al professor, què és per tu un molt mal professor? Si vols no vols parlar d'un en concret, generalitza.

CP- Clar, un mal professor per mi és el que t'agafa i et posa un power point, aquest no és el cas, vull dir no, més que res és la persona que, per mi un mal professor és qui fa de manual però en persona, vull dir que clar que no pots dir la teva opinió però sí que pots fer reflexionar i pots fer que nosaltres traiem les pròpies conclusions, i si tu agafes i simplement et dediques a donar teoria a saco jo ho puc fer jo en una altra banda, i per una altra banda un mal professor també és el que et ve amargat i de mal humor i et crea un mal clima de classe, però això més que la faceta de professor sinó és la faceta de persona i amb això ja no ens hi podem ficar.

E- D'acord, i alguna cosa més que t'influeixi en que t'hi posis més o menys?

CP- Mmmmm.

E- Les notes per exemple, tens unes expectatives de les notes que vols treure, o no?

CP- Jo no sóc, o sigui trec bones notes però no trec bones notes perquè digui has de treure un tal i t'has anat a fixar que treguis un tal, acostumo a intentar trobar un equilibri en quant a l'esforç que hi haig de posar i la motivació, pues potser sí aquesta em motiva molt més i bueno, de vegades també n'hi ha algunes que potser no m'interessen gaire però penso aquesta si l'apretes una mica pots treure una bona nota i una bona nota que et queda, ho vaig fer amb estadística l'any passat i aquest any amb alguna també ho he fet, però depèn de cadascuna.

E- Però no és allò que diguis, vull treure un expedient de tal perquè, no sé.

CP- A veure, aspiro a tenir un bon expedient però tampoc és, en el fons ara tampoc m'està servint per a res, saps que et vull dir?

E- Però de vegades et pot servir.

CP- Ja i per això li intento mantenir, però l'expedient reflecteix més l'actitud que tinc cap a la carrera, o sigui jo no enfoco la carrera a l'expedient sinó a la carrera.

E- O sigui que el tens perquè t'agrada el que estudies i no perquè ho vulguis per una nota?

CP- Sí, més o menys sí, pot semblar una mica utòpic però és així.

E- No, està molt bé i a sobre si això et comporta bones notes està genial.

CP- Més o menys vaig fent.

E- Hi ha gent que és m'ho vull treure en quatre anys o un cinc m'està bé, llei del mínim esforç, o no del mínim esforç, però...

CP- Hi ha molts que diuen que la carrera és el mateix amb un 5 que amb una altra nota, home, sí potser el títol sí però quan tu estiguis allà treballant no crec que sigui lo mateix.

E- Val, d'acord, en relació a aquesta de l'aprenentatge ja suposo que has posat més coses així d'aprenentatge constructiu més que de memorització i tal, sí ja veig que sí. D'acord, a veure això t'acostumo a anar a les classes amb preguntes amb cap, tu sí que ho fas?

CP- Com?

E- Sí, acostumo a anar a la majoria de les classes amb preguntes al cap.

CP- No, però aquí no entenc molt la pregunta, amb coses per preguntar-li al professor.

E- O sigui que t'hagis mirat el temari i sorgeixen preguntes

CP- Potser no te la he contestat bé aquesta, és més aviat que sorgeixen preguntes d'una classe a l'altre

E- Però és més que tu tinguis un interès amb la matèria i et fa qüestionar-te coses, no vol dir que hi hagi de preguntar al professor.

CP- sí, però em sembla que la meua carrera és que sinó fas això no sé perquè la fas, perquè si tu estàs estudiant relacions internacionals i no et qüestionen res perquè estem com estem ara.

E- Bueno, hi ha gent de tot.

CP- Sí, suposo però no aguantaria quatre anys així.

E- Però hi ha gent de tot, però l'has contestat bé, amb aquesta idea d'anar amb preguntes, qüestionaments.

CP- Sí, jo crec que tothom, la majoria, hi ha molt poca gent a la carrera que realment passi perquè no aguanten, si tu passes així, com que no tens un futur delimitat ni unes grans expectatives de trobar, hi ha gent que vol ser diplomàtica, vale, però no tenim unes grans expectatives, no aguanten la carrera si no tens això, veus que hi ha molta gent que abandona o que canvia de carrera, i amb sociologia igual, són les dues.

E- Has de tenir un cuquet, sí, sinó no aguanten gaire.

CP- Sí, perquè sinó a veure.

E- A tutories hi vas si tens alguna pregunta?

CP- Sí, alguna, però no acostumo a anar a gaires.

E- No?

CP- No.

E- I de què depèn de que hi vagis?

CP- És que no hi acostumo a anar gaire, però no perquè tingui res en contra de les tutories sinó perquè no m'acostuma a sortir la necessitat d'anar-hi.

E- Podria ser perquè haguessis anat i no t'hagués sigut útil?

CP- No, en general sí que han sigut útils, hi he anat més a tutories, bueno, hi ha les obligatòries però aquestes suposo que no compten.

E- No.

CP- Però he anat més a una tutoria per parlar de coses que potser no tenen a veure amb l'assignatura que amb l'assignatura amb concret, vull dir, ara mateix et parlo, el dimecres en tinc una amb un professor de l'any passat per preguntar-li coses sobre Erasmus i aquestes coses, que la proximitat amb la professors hi pot ser si vols, i això és un mite que a la universitat els professors de que estan allà i no pots parlar i no et coneixen i almenys aquí no crec que sigui veritat, veritat, potser sí que som 150 per aula però tampoc és que hi acostumo a tenir una, però no hi vaig gaire, m'ho preguntes i no sé perquè però no hi vaig gaire.

E- És gairebé per tradició que els estudiants no vagin a tutories, però n'hi ha que ho fan hi ha de tot, d'acord, quan vas decidir que volies fer ciència política els teus pares hi van estar d'acord?

CP- Sí, perquè els meus pares en això no s'hi ha ficat mai gens, ells dos són professors i, bueno, em vas posar una condició però així mig en broma, que no fos professora però si hagués fet magisteri no m'haguessin dit res tampoc i que fes el que volgués i ja està.

E- I et deien que arribessis a la universitat, que estudiessis i tal?

CP- Sí això, bé, que arribés a la universitat no, que fes el Batxillerat i després decideix si vols fer un mòdul o a la universitat, però com que mai ho vaig posar en qüestió de no fer Batxillerat no hi ha hagut cap problema amb això, i a casa meva me germana ha fet el Batxillerat però no crec que vagi a la universitat, però no passa res.

E- No passa res?

CP- No.

E- Ells estan contents de que hagin escollit aquesta carrera?

CP- Sí, és que amb això la veritat és que tinc sort.

E- No s'hi posen gaire?

CP- No.

E- Val, i tampoc et diuen podries haver buscat una cosa amb més sortida professional, pensant amb el dia de demà?

CP- Això hi diu tothom, però suposo que ells tenien molt clar que sinó m'agradava, suposo perquè la seva feina és molt vocacional i clar, si acabes un treball que no t'agrada o vas fastiguejat, em deien i perquè no fas dret?, no ells sinó la gent en general quan deia que feia polítiques, i deia perquè a mi dret em fastigueja i sempre t'hi diuen i jo he arribat a sentir professors meus que em deien "Anna per què no fas el científic, és com desapropiar-te" i jo pensava tindràs morro, a més que era un profe de filosofia i si tu vas predicant això.

E- Posant aquest exemple, val, però a ells els hi ha semblat bé, als teus pares?

CP- Sí.

E- D'acord, i em deies que tenies un grup més o menys estable per fer treballs aquí a la universitat?

CP- Sí.

E- I els consideres els teus amics o són companys de classe?

CP- És que amb això passa que té molt a veure que ens hagin canviat els grups de sociologia i polítiques, sí, té molt a veure perquè vam fer una colla a primer i després com que a segon hem quedat molt poquets dels que vam començar, llavors quan tu coneixes a definir uns grups a principi de curs, els fas amb gent que coneixes i sí, dins el grup hi ha gent que és amiga i gent que és companya només, perquè tampoc.

E- Quedeu a fora d'aquí, o no?

CP- Sí.

E- Caps de setmana?

CP- No amb tots però sí, en general sí.

E- Però de manera freqüent?

CP- Sí.

E- Sí?

CP- Sí.

E- I amb alguns que sí i amb alguns que no?

CP- Sí.

E- I a fora de la universitat també tens una colla separada d'aquesta?

CP- Sí, estan tots estudiant, bé menys un parell.

E- Però la majoria està estudiant?

CP- Sí.

E- O sigui que tens discurs a favor de l'educació per tot arreu?

CP- sí, soc una mica com un reducte perquè sóc la única que faig coses d'humanitats i socials, però sí tots estan estudiant.

E- Bueno, és important això a nivell de discurs.

CP- Sí, i tant.

E- Suposo que no hi ha hagut assignatura que a mig curs hagis decidit deixar-la o plantejar-te en algun moment.

CP- No, en general no, mira, quan em deies quan m'hi posava és amb les que m'hi he posat més és amb les que he anat més trampejant és amb les que realment m'hi he posat perquè no vull que em quedi res, si vull allargar la carrera és perquè o vull marxar o potser m'ho puc compaginar amb la feina però no perquè m'hagi quedat alguna cosa, sempre pot passar, no passa res i a mi m'ha quedat alguna assignatura alguna vegada, però no, intento treure-me-les de sobre.

E- O sigui que quan veus que una trontolla llavors t'hi poses perquè no et quedi, diguéssim.

CP- Sí.

E- D'acord, i alguna companya que ho hagi deixat a la meitat o s'ho hagi estat plantejant i tal?

CP- Sí.

E- I creus que el fet de l'avaluació continua o el treball en grup l'ajuda o no deixar-ho, o no?

CP- Al contrari, o sigui, jo crec que el treball en grup el que fa en aquests casos es fastiguejar els que estan treballant, perquè això no m'ha passat però noies de sociologia, no sé si et serveix aquí però fan servir la mateixa metodologia i si tu agafes alguna assignatura que és un treball per tot el curs i si algú et deixa i s'arrepentja tu aquest grup no el pots canviar i s'amarguen i és normal perquè una feina que està pensada per tres i que en realitat és per quatre o per cinc, l'estan fent dues persones.

E- D'acord, i el contrari? Tu imagina't un grup de tres, i n'hi ha una que es vol despenjar i al final les altres aconseguen arrossegar-la diguéssim.

CP- No, és més aviat el contrari, no.

E- No?

CP- No perquè potser s'acaba traient l'assignatura però amb la feina que han fet els altres.

E- D'acord, i el fet de tenir avaluació continua fa que mantinguis més anar darrera de l'assignatura, o no?

CP- Sí, en part sí perquè l'has de tenir més present, però, és que no sé que dir-te.

E- Val, ho deia per si tenies alguna companya que havia viscut alguna situació així de jo aquesta assignatura la vull deixar però.

CP- Però quan ja et diuen que ho deixen, la deixen.

E- Ja està molt presa la decisió.

CP- Sí, i algunes vegades té a veure algunes vegades que hi ha pràctiques a recuperar, o sigui no crec ni que sigui ni culpa ni que ho afavoreixi, no crec que tingui res a veure.

E- Que tingui efecte això.

CP- No.

E- D'acord, l'assistència a classe acostumes a assistir a classe normalment?

CP- Sí, acostumo a anar però hi ha algunes que no hi he anat, clar, és el que et deia si a mi un professor em fa de manual, doncs no.

E- I en aquestes prens la decisió de no anar-hi?

CP- Prenia perquè ara ja em comencen a obligar a anar a les classes.

E- Ara és assistència obligatòria?

CP- Sí, i això deu ni do, deu ni do perquè no sé ben bé amb quin criteri ho acaben de fer, clar, assistència obligatòria a pràctiques o a determinades classes, jo això ho entenc però a totes les classes no, no ho acabo de veure.

E- Ja, home suposo que és per una qüestió de, ho penso des del punt de vista del profe, que és per tenir sempre una clientela assegurada.

CP- Clar, però és el que dèiem abans que si vas sempre a classe ja ets bon estudiant i no trobo que, jo sóc de les que van normalment a classe però hi ha altra gent que s'ho curra molt i no hi va, també hem de millorar, a primer era un catxondeo perquè hi havia classes que estaven, matriculats 90 i anàvem 10, jo crec que no s'ha de marcar pels extrems, una certa com regulació sí però no cada dia, perquè una noia de la classe es treu l'examen de conduir i no va a una pràctica, suspèn l'examen de conduir i el tornen a fer el mateix dia de la setmana, aquesta pràctica no es comptarà i ella no ho pot canviar això, sí, val, la universitat és el teu futur, però també crec que hi ha d'haver una mica de flexibilitat, no estem en el cole, és això.

E- I això el què fa és escolaritzar-ho una mica?

CP- És que potser l'assistència obligatòria hauria de ser més abans que ara perquè a segon encara però suposo que l'any que ve els que quedem el quart no t'interessarà venir o.

E- Ja, però suposo que un professor que té matrícula de 80 i li van 10 a classe buscarà mecanismes per aconseguir que li vagi més gent a classe.

CP- Però aquests són els que no feien assistència obligatòria, o sigui a primer la gent faltava moltíssim i no hi havia cap control, no hi havia classe obligatòria.

E- Però suposo que pensant això diuen jo no vull que em passi, jo no vull que em passi tenir tan poca assistència, poso assistència obligatòria i

CP- Però no són els mateixos professors de primer a segon.

E- Ja però xerren entre ells.

CP- Però perquè no ho posen a primer i ho posen a segon, no ho acabo d'entendre.

E- I saps si funciona igual aquest a primer que no hi ha assistència obligatòria, potser han fet algun canvi aquest any.

CP- No sé, però tampoc crec que sigui la solució fer assistència obligatòria.

E- No, no és la solució.

CP- És que no crec que tingui sentit, crec que tindria més sentit per exemple controlar en quant a gent que està matriculada i no es treu cap assignatura què és el que et treus o no et treus, clar, sempre amb un marge de que tu pots suspendre unes quantes assignatures, més això que més amb el dia a dia concret, que és complicat ja sé que si decideixen això té a veure amb moltes coses.

E- Hi estic d'acord, però t'ho dic ara perquè jo he fet classes, desmotiva moltíssim tenir tant baixa assistència i tot i que tu, jo considero que m'ho curro i notar que els dies que dius "els proper dia no hi ha exercici, farem teoria" i dels 80 que érem som 40 i al·lucines.

CP- Però, quan hi ha els 80, hi ha els motivats i els desmotivats.

E- Sí, clar, però l'autoestima va baixant, i suposo que hi ha gent que vol mantenir l'autoestima, posa assistència obligatòria i sap que li vindran tots.

CP- I en algunes assignatures és necessari, té lògica això, si fas tècniques i coses així que és molt més progressiu, però.

E- Clar, els que fan assistència obligatòria el que no es plantegen és que els 60 que no vindrien estan allà però no l'escolten.

CP- És molt trist i realment desanima però és que és així, no sé, no em puc posar realment no a favor d'això, perquè crec que depèn molt de l'assignatura i del tipus de metodologia i.

E- Ja m'ho imagino, i a sobre també he sentit a dir que aneu tant acumulats de feina i hi ha gent que prioritza, no vaig a aquesta classe

CP- Això és una realitat absoluta.

E- No vaig aquesta classe, ja que estem els tres del grup aquí, fem el treball i no anem a classe i ja ens passaran els apunts.

CP- Clar, és que segons aquesta lògica se suposo que tu tens els matins per venir a classe i les classes per fer els treballs, jo qui hi ha pensat això no sé amb quina realitat s'ha basat.

E- Amb la idea d'estudiant no treballador.

CP- Clar, però és que de veritat és patètic perquè això no funciona, jo volia anar d'Erasmus l'any que ve perquè me'n haig d'anar al següent si ara estalvio i crec que hi ha molta gent que està així també.

E- T'anava a dir algo i se'm ha volat del cap.

CP- Estàvem amb lo d'estudiant que no treballa.

E- Això, tu m'has dit que treballaves algunes hores.

CP- Molt poc.

E- Molt poc, t'ho pots combinar més o menys?

CP- Sí.

E- No anava per aquí, no anava per aquí, *se me fue*, fem una cosa, faig un repassillo per reconduir. Això, hi ha bon ambient a la classe? Em deies que, abans m'has comentat que hi havia un profe que feia mal ambient, però aquest ambient és només per aquest profe que fa mal ambient o perquè hi ha l'ambient.

CP- No, és aquest profe que fa ambient, posa de mal humor, o sigui per l'actitud de cara, normalment un professor, hi ha els que passen i els fomenten que tu participes, aquest directament desincentiva que participis perquè et pot llençar un moc perquè preguntis algo, llavors és quan sí venia a tutories, però a veure qui s'atreveix no, i diuen no però és que és molt maco a tutories, però és que a mi no em serveix que sigui molt maco a tutories, jo vull que sigui bon professor no que sigui molt maco quan vas a tutories, des del meu punt vista, però si estàs treballant d'això un mínim.

E- Però per a part d'aquest context específic, tot lo altre hi ha bon ambient a classe, de deixar apunts i tal?

CP- A.

E- O hi ha més aviat grups i cadascú la seva història?

CP- Sí, a veure, en quant a l'ambient a classe ha millorat respecte l'any passat perquè l'any passat hi havia molt soroll es parlava molt, aquest any no tant, depèn en part del profe, i en quan això que dius de relació amb els companys i tal, sí, jo crec que en general sí que hi ha bon, bueno, nosaltres ens està funcionant bastant quan arribes a aquests nivells de fer tantes coses, et parteixen fins i tot coses que en principi són individuals, hi ha un banc de resums i coses d'aquestes restringit, si no participes no tens, però i funciona i bastant bé, per exemple de lectures obligatòries que no són per una pràctica però que te les has de llegir, som 10 persones i són 20 lectures, cadascú dos fas el resum i sinó et dona temps pues almenys tens el resum.

E- Molt bé.

CP- Sí, és pràctic i hi ha tot tipus d'estudiant, tot tipus d'estudiant i tot.

E- I és a nivell d'internet, és per la xarxa o és manual.

CP- Ho fas en un word i ho envies en un mail en un moment i ja està.

E- Això indica que hi ha bon rotllo.

CP- Clar, amb tantes hores que t'hi passes allà que més vols

E- Jo m'he trobat situacions de competitivitat amb situacions estranyes a classe.

CP- Sí, és veritat, però per sort en la meua carrera o en la meua classe i en el meu cas personal, i crec que té a veure amb el fet de que hi ha un cos de coneixement una mica abstracte.

E- Val, després t'ho explico. Ara ja sé que et volia dir abans amb lo de treballar, quan acabes les classes et quedes a fer alguna activitat per aquí a la UAB.

CP- Activitat en quant lúdica, bar o...?

E- Sí, bar, o associació de no sé què o al SAF o...

CP- També té a veure que visc a Rubí, aquí el costat i al no haver marxat de casa jo mantinc moltes coses que ja són d'abans del meu poble o de Terrassa o el que sigui, però sí, ara estic aquí amb els d'Intermon que acaben de sortir aquí ara, però sí, és que depèn molt de l'època que sigui perquè a part de les hores de treballar tinc bastantes coses a fora i és que no em puc ficar res més, però sí em quedo, si un dia fan una peli, una peli, però sí que acostumo a quedar-me bastant.

E- O sigui fas una vida aquí a part de les classes?

CP- Sí, no tant com els de la residència.

E- De la Vila.

CP- Sí, però.

E- D'acord, tinc la última, t'has plantejat alguna vegada que quan tu pagues la matrícula tu pagues una part de la teua estada aquí, i que lo altre és finançat públicament, t'ho has plantejat alguna vegada.

CP- Sí, i tant que m'ho plantejat i crec que això s'hauria de fer veure més, amb lo que et deia abans de 80 a la classe i que n'hi ha tants que estan a...

E- I a t'hi influeix en posar-t'hi, és o menys, o tens al cap?

CP- Jo crec que n'hem de ser conscients d'això perquè hi ha un discurs aquí a la universitat, que tinc el dret d'anar a la universitat, sí però tinc crec en part la obligació no sortir amb un títol de la universitat, no dic això, però s'estan invertint molt diners en mi en això, i val, si no t'agrada això canvia't però són molts diners, realment, amb aquests diners els que no estan es podria becar a molta més gent.

E- O sigui els papallones aquests que...

CP- No m'estic basant en treure bones notes però mínimament venir a classe, o interessar-te o mínimament anar-ho seguint.

E- Sí,

CP- No pots seleccionar-ho evidentment per notes perquè això és totalment ---, però

E- Sí, només mirant la gent que es matricula any rere any i no ve mai, o sigui que tu ho tens al cap això.

CP- Sí, i jo crec que s'ha de tenir, quan val una universitat privada? Sis mil o set mil, doncs aquí hi ha una.

E- Hi ha gent que no ho té al cap, fent entrevistes que hi ha gent que diu ah sí, no m'ho havia plantejat mai.

CP- Sí.

E- Molt bé, molt bé, doncs ja està, val.

Entrevista: 10. Titulació: Ciències Polítiques. Curs: Segon.
Data: 29 de maig 2008. Durada: 39 minuts.

E- Amb això de Bolonya, qui t'ho explicat o què en saps?

CP- a veure, la veritat és que m'agradaria saber-ne més, crec que encara no ho sé ben bé tot, llavors, a veure crec que em falta saber més l'altra part, o sigui sé la part de crítica

de no és bo per nosaltres i això bàsicament amb cartells, xerrades, cartells informatius d'assemblea i d'organitzacions en contra i parlant amb algun company de classe que està molt involucrat i que em diu entre en aquesta pàgina web i llegeix, llavors me'n he informat però sempre penso que m'agradaria saber-ne més per contrastar les dues parts per saber si realment és el que diuen els crítics o si és alguna altra cosa més que ens demanen perquè hi estiguem en contra, jo el què sé fins ara, tenint en compte el que sé fins ara hi estic en contra bueno per tot això que volen suprimir els quatre anys i anomenar-lo grau i llavors amb el grau se suposa que no pots anar en looc i que t'has d'especialitzar i implica més diners, si realment suposa això o hi estic a favor ara sí avantatges jo n'estic veient pel que fa al funcionament de la classe, alguns avantatges com això de, l'avaluació continuada a mi em sembla bé però em sembla també s'hauria de deixar triar, perquè igual que jo no tinc la necessitat de treballar cada dia, bueno, treballa els estius per poder-me pagar els estius i això, hi ha gent que sí que treballa cada dia perquè s'ha independitzat o el que sigui, llavors entenc que per ells és molt difícil compaginar la feina amb els estudis i s'hauria de poder donar la possibilitat.

E- Tenir les dues opcions?

CP- Sí, tenir més les dues opcions i bueno contemplar això que la universitat no tothom que hi va és perquè li paguin a casa seva o li sobrin els diners i m'agradaria saber més coses sobre això.

E- Teniu algun profe que us ho ha explicat?

CP- No, jo també veig que els professors estan una mica com descol·locats amb tot això de Bolonya, o sigui la part dels alumnes se sap molt que és crítica amb això, que si manifestacions, però jo veig alguns professors que realment els hi han dit des de dalt ha sd de fer tantes hores de pràctiques i seminaris i per ells una pràctica li diuen pràctica a contestar tres preguntes i anar a classe i comentar-les, clar i aquí no, jo veig que pot anar bé de vegades però ho han adaptat com han pogut, o sigui que tampoc ells saben ben bé com portar-ho i no ens en han parlat, ens han dit això hem de fer tantes hores de pràctiques implícitament perquè ens ho demana Bolonya.

E- Però així explicar-vos de què va en plan en serio i tal?

CP- No, no ens han explicat res.

E- D'acord, anem amb això de la motivació d'entrada, bueno ja veus que hi ha alguns professionals, que ja veig que no i a tu t'interessava la matèria.

CP- Sí.

E- Quan ho vas decidir que volies fer Ciència Política?

CP- A veure, jo a l'ESO fins a tercer d'ESO o així pensava que volia fer periodisme i llavors vaig veure que periodisme, o sigui que m'agrada escriure però potser no era realment el que volia fer, i m'interessava molt pel que passava al món, mirava les notícies, mirava el diari i a casa meva hi ha hagut sempre un ambient molt de discussió política, debats, bueno i dos tiets involucrats en política, el meu avi durant el Franquisme a la presó per temes polítics, llavors ho he viscut sempre molt i m'agradava i molta gent que li dic que estic estudiant això i em diu que vol ser política, no, a mi m'agrada com criticar, veure que s'està fent i no dedicar-me a la política perquè o sigui la majoria de politics no han estudiats això, llavors és com estudiant això mirar el què s'està fent més que jo posar-me a dinars, i les sortides professionals quan vaig triar la carrera ja sabia que no n'hi ha masses

E- I no t'has fet cap idea d'on vols anar a parar, què t'agradaria fer?

CP- No, de vagades ho penso però no, sé que es pot anar en alguna OG i no m'agrada la idea, però no sé, sé que a la docència no m'hi vull dedicar, tinc bastant clar que no, no sé, m'agradaria el que estàs fent tu quedar-me aquí a la universitat, quedar-me en un grup e recerca i no deixar d'estudiar mai, fer treballs perquè a mi noto que estic

aprenent molt i que depèn del que faci no aplicaré tot això que he après i això em sap molt greu i m'agradaria poder anar aprenent tota la vida

E- Per estar aquí amb un grup de recerca has de fer docència

CP- Sí, no? M'ho imagino

E- Sí, a mi m'ha tocat i jo sempre deia no ho faré mai perquè a mi no m'agrada i ara m'encanta, vull dir que.

CP- Clar, jo em referia més a institut això, tinc família que s'hi dedica.

E- És diferent.

CP- Clar, aquí a la universalitat en el fons estàs recuperant i retransmeten cada dia lo que tu has après o sigui que és com una aprenentatge continu no deixar de.. I això és el que em sabia greu no fer, o sigui m'agrada aprendre i anar aprenent dia a dia i no dedicar-me només a una petita part o deixar enrere tot el que après i després em sento que no té sentit.

E- Les expectatives que tenies.

CP- De moment no del tot, l'any passat especialment, a veure algunes assignatures em van omplir, d'altres vaig sentir que, estadística per exemple, jo les mates que no les volia fer i que no i van dient que això et servirà a la llarga, que no sé què, aquest any hi ha tècniques i pràctiques també, o sigui per una part sí que s'han complert i per l'altra penso que l'any que ve i a quart sobretot és quan més t'especialitzes en això. I de moment jo el que dic quan em pregunten com és la carrera, jo dic que és per agafar cultura, o sigui que toques una mica de tot però no t'acabes d'endinsar en alguna cosa, i m'agrada fer això, economia i dret perquè en el fons la política és un conjunt de coses no és com, per tant no sé, espero que si que es compleixen, home de moment no estic decepcionada però ja m'ho esperava que seria, que no seria com una enginyeria que de seguida t'especialitzes amb un tema, ja m'ho imaginava que seria una mica de tot, no sé, suposo que sí que es compliran les expectatives.

E- Bueno, o sigui la motivació és alta per estudiar?

CP- Sí.

E- I totes en totes les assignatures per igual?

CP- No, està clar que no, les que ja veig que tinc més facilitat o això, llavors ja també penso aquesta ja la tens mig superada, posa't amb alguna altra, llavors aquest any m'ha quedat relacions internacionals, però aquesta o sigui aquesta tinc molt clar que la faré al setembre i que no la vull treure amb un 5, aquesta precisament és la que m'agrada més, la que hi ha dedicat més esforços i també és la que és més difícil, i aquesta per exemple m'hi vull posar molt, i algunes altres hi he anat treballant cada dia, com pràctiques i tècniques que és així una mica continuat, llavors veig que ja les tinc encarrilades i sí que hi dedicaré una estona però tampoc no, o sigui no hi dedico més del que hi necessito.

E- No tens unes expectatives de treure un expedient?

CP- Sí, o sigui sí que m'agradi però a vegades em passen per davant altres coses i al final, o sigui no em conformo amb un 5 o un 6, però de vegades penso que tampoc no podré treure de tot 9 i 10 i que per tant 7 i 8 ja m'estan bé, a la universitat un 7 o un 8 ja està molt bé i llavors em conformo, però hi ha algunes, per exemple ciència política l'any passat per mi era molt interessant i aquesta em vaig proposar treure molt bona nota i la vaig treure, però n'hi ha d'altres com demografia i això que dius vull treure bona nota però tampoc m'apassiona i llavors mira.

E- I el temari fa que t'hi posis una mica menys i que no vulguis tant bona nota?

CP- El temari i el professor.

E- Això t'anava a dir.

CP- Sí, els professors condicionen molt

E- Què pot fer de bé o de malament perquè et condicioni?

CP- No sé, en tenim un de pràctiques instrumentals que l'assignatura en sí no és res de l'altra molt però no sé, et fa veure la part positiva i com ell alguns d'altres, en canvi d'altres que dius aquesta assignatura ha de ser molt, ha de ser molt guai, ha de ser la millor, llavors resulta que el professor no, ell mateix no et sap transmetre l'interès de l'assignatura, llavors si el professor no ho sap tu encara menys, o sigui de vegades per més que ho intenti és impossible, però ja si ni ho intenta, no...

E- Què diries que passa per sobre o el professor?

CP- Jo crec que el temari, però jo crec que el perill d'acció és que de vegades no m'ha agradat gaire un professor i llavors he pensat aquesta classe algun dia me la puc saltar perquè tampoc no em ve molt de gust i llavors alhora d'estudiar pel meu compte, això em va passar amb Sociologia l'any passat, veus que el temari sí que t'agrada, agafes llibres i t'agrada però potser el professor no t'havia sabut transmetre aquest.

E- Quin llàstima.

CP- Sí, és una llàstima perquè te'n adones quan ja estàs acabant.

E- D'acord, i el tema de l'avaluació, m'has dit que l'avaluació continuada a tu t'agradava? continuada

CP- A mi em sembla bé perquè després arriba l'examen final que igualment hi és perquè és l'avaluació continuada però ja tens unes bases mínimes per, sí en el fons has d'anar fent uns treballs i unes coses i es pot anar fent.

E- Tu creus que es pot anar fent?

CP- Jo sé, perquè clar jo tampoc no treballo cada tarda llavors tampoc vull generalitzar perquè entenc que hi ha gent que si treballa mitja jornada ho té una mica complicat.

E- tu creus que ho pots anar portant.

CP- Sí, jo crec que sí.

E- Tens sensació de, ho dic per experiència d'altres estudiants, que el fet de fer l'avaluació continuada fa que es fragmenti molt el temari de l'assignatura i que no et deixi veure la globalitat.

CP- No, no he tingut aquesta, és més de vegades hi ha un fil conductor entre les diferents pràctiques i és com progressiu, no això no he tingut la sensació. A més et presenten l'assignatura global, llavors bueno de moment no m'ha passat potser em passa però no.

E- Notes que d'aquesta manera aprens més?

CP- sí, noto que aprenc més i que em fan aprendre més, o sigui que no ho deixo tot per última hora perquè jo potser de vegades sí que m'hi poso però també treballo basant sota pressió i surt a última hora, llavors això t'ajuda a tenir uns coneixements previs, vull dir hi ha assignatures que tens l'examen i dius això ja m'ho sé més o menys, no et ve tot tant de nou.

E- A l'institut o així tenies experiència d' l'avaluació continuada?

CP- sí, la majoria d'assignatures, sí però també hi havia l'examen final i ningú se'n lliurava de cap assignatura.

E- O sigui que no t'ha costat acostumar't-hi en aquesta manera d'anar treballant al llarg del vr

CP- No perquè ho he fet sempre, clar, la universitat que m'havien pintat els meus pares i cosins grans era de classes magistrals, examen final i no et coneixes gaire entre companys perquè no, en canvi aquí és diferent i en part està bé, cada tarda hi ha algú que es queda a fer feina i llavors és una mica més de vida social també.

E- Després recuperem el tema de la vida social, per acabar el tema d'aprenentatge, lo de les tècniques d'estudi ja vaig que el que t'agrada aprofundir en la matèria.

CP- Sí, a mi lo que és memoritzar no m'ha agradat mai i sempre ho he trobat molt inútil, ara hi ha assignatures que no hi ha més remei però intentes buscar un fil

conductor que et porti d'una cosa a l'altra perquè memoritzar perquè sí ho trobo absurd i no m'ha agradat mai.

E- I de tant en tant busques material extra si alguna cosa t'interessa?

CP- Sí, de tant en tant, normalment crec que molt material ja ens l'han donat, també tinc un problema és que m'ho crec bastant tot jo, no aquí he posat que no s'ha de fer però jo confio molt en les fons en les professors que ens donen els professors i penso que ells són --- i en Relacions Internacionals tinc milers d'articles i de coses que quan tingui temps però l'estiu quan tingui temps em llegir-te algunes coses, això ho vaig fer l'any passat amb algunes lectures de ciència política, confio bastant amb lo que ens donen ells però sí que si alguna cosa m'interessa més per la meva banda ho busco, però poques vegades, eh.

E- Suposo que aneu molt carregadets amb pràctiques.

CP- Sí, clar.

E- Amb el tema de l'avaluació continuada també es diu que el fet d'haver d'entregar tantes coses, i que et demanen de fer un treball molt xulo però no el pots acabar d'aprofundir perquè tens data d'entrega.

CP- Sí, això és bastant veritat, a vegades m'ha passat de bueno va, vaig a copiar això d'internet i hi tradueixo perquè ho he d'entregar demà i j es la nit i per demà he d'entregar una altra cosa, sí hi ha setmanes que se't acumula tot, però això també em passava a l'institut, vull dir clar els professors tenen pensat quin dia volen corregir allò i clar, és complicat , a vegades és una llàstima perquè amb alguna pràctica t'agradaria haver aprofundit més i no has pogut.

E- Val, el tema de treballar, tu treballes durant el curs?

CP- Durant el curs vaig classes de repàs i això però no, durant el curs no treballo, treballo els estius.

E- Creus que si treballessis per exemple quatre hores al dia podria portar-ho

CP- Al dia,?

E- sí.

CP- Quatre hores al dia, ho, seia bastant més complicat, segurament m'hauria de saltar algunes classes més d'un matí per acabar feina, que ja ho he hagut de fer algun dia sense treballar a les tardes, és el que li passa molta gent i clar llavors és un peix que es mossega la cua perquè et saltes classes, han fet coses importants que has d'anar recuperant i no pots atrapar-ho mai, jo crec que seria complicat.

E- D'assistència a classe tu acostumes a assistir?

CP- Jo acostumo anar-hi sí.

E- A part de perquè estiguis malalta, metge i tal, què et fa de vegades no anar-hi?

CP- Bueno.

E- Si tens algun treball a acabar?

CP- Sí, m'ha passat poques vegades, prefereixo anar-hi, si algun cop he faltat que no n'he faltat gaires i perquè anem a fer un cafè que fa dies que no ens veiem, per anar amb algun amic més que res, però és poquet, o alguna em fa molta mandra aquesta classes i és de dues hores i vaig a una i l'altra marxo però no ho acostumo a fer.

E- suposo que influeix el professor de l'assignatura?

CP- Sí, i tant, anglès per exemple o sigui jo he vist que aquest curs ha faltat la gent ens fèiem com torns entre nosaltres, fins i tot l'Emi i l'Anna que són molt bones estudiants anem a primera hora i a la segona no perquè és això anglès ja portes tota la vida fent-te,, la professora no, eren molt avorrides les classes i veies que tampoc et solucionaria res en una hora, que faríem quatre exercici, doncs he fem a casa i a està.

E- No us aporta gaire?

CP- No.

E- Bueno, suposo que va bé a qui no té gaire nivell d'anglès.

CP- Clar, sí, sí.

E- Què més? Anem això de l'aspecte social que em deies, tu em deies que et quedes de vegades a aquí a les tardes a treballar amb algú.

CP- Sí, avui per exemple hem dinat quatre o cinc de les classe.

E- Fas vida aquí a part de les classes.

CP- Sí, o sigui no és que m'agradi molt, de vegades entre a les 9 del matí i surto a les 9 de la nit i dius ui quina depressió tot el dia tancada aquí però no sé vull dir jo estic molt contenta de la gent que he conegut en aquí en això de posar-te d'acord amb molta gent i clar et fan fer molts treballs en grup, això o sigui té la seva part bona i la seva part dolenta. La part bona és això que t'ajuda i obliga a tenir relacions amb la gent i a mi això m'agrada i igualment que no féssim treballs en grup a mi sempre m'agrada estar amb la gent però clar, la part dolenta és que pots acabar amb conflictes amb gent amb qui et portes molt bé, m'ha passat amb més d'una persona de dir no podem fer els treballs junts i és una tonteria, però bueno, no sé, has de saber triar, has de saber veure amb qui treballes bé, en part això crec que està bé perquè t'ensenya a treballar en grup, a cedir tu i que els altres cedeixin i fer-ho com', aquesta part m'agrada.

E- Amb això dels treballs en grup normalment qui, la majoria d'assignatures teniu treballs en grup.

CP- Sí.

E- I ho trieu normalment vosaltres?

CP- Sí.

E- Tu tries els membres del grup?

CP- Sí, normalment ja si és de tres som casi sempre les mateixes i clar depèn, hi ha algunes classes que les que faig sempre els treballs no van amb mi i per tant vaig amb alguns altres però normalment ja hi ha els grups bastant fets.

E- Has fet algun canvi al llarg de la carrera amb els que no t'has portat bé, han saltat de grup, diguéssim?

CP- A veure, no ben bé, o sigui hi ha alguns treballs d'aquest segon semestre que jo pensava que no els podia fer amb les mateixes persones perquè acabareu malament i per sort aquestes persones han anat en una altra classe i llavors ho he fet amb algunes altres persones.

E- Però malament en el sentit de no poder treballar junts?

CP- Bueno de, sí, o sigui algunes persones que segons la meva opinió s'ho miren massa o són massa de mirar-se massa coses de forma i no de tant de contingut, no sé a mi també m'agrada molt fer les coses a la meva manera però clar tinc bastanta paciència i crec que cedeixo bastant però de vegades hi ha com molta tensió i que no ho portem gaire bé i dormim poc i clar, a mi em sembla absurd que per un treball hakis de...

E- Per maneres diferents de treballar?

CP- Sí.

E- No és perquè algú s'arrepenni?

CP- No, a mi no m'ha passat mai, conec grups que sí que els hi ha passat, a més si veig que algú s'arrepenna jo li dic, bé, però li dic escolta'm fes això que, m'agrada dir-ho, no m'agrada anar l'esquena i dir és que aquest no ha fet res.

E- No t'ho has trobat tu això?

CP- No, però sé casos que sí, bastants.

E- Amb el grup que tens ara hi treballes bé?

CP- Ara mateix estic treballant bastant amb l'Anna i l'Emi i sí, treballo bastant bé

E- Us manteniu fent varis treballs juntes?

CP- Sí, estem en dos assignatures fent treballs junts i elles em tiren bastant també, bueno entre totes tres crec que ens tirem bastant perquè a totes tres ens agrada tenir bones notes i llavors l'una per l'altra si un dia una no està tant atenta, sap que les altres dues sí que faran més, ens complementem basant

E- Amb elles també és amb qui quedes si has de fer qualsevol altra cosa?

CP- Sí, som un grup bastant unit sobretot els que venim de l'any passat de la mateixa classe, clar aquest any ens han com barrejat amb tots els de polítiques i els que érem els de l'any passat que ja els coneixem, hem fet un grup així molt maco i llavors quedem a fora de la universitat, la majoria d'amics que tinc aquí no són de la universitat, són amics ja de sempre, és una gran sort.

E- o sigui que venien d'abans de la universitat.

CP- No.

E- Ah, que amb ells consideres que has fet amistat?

CP- Sí, totalment.

E- a part de que dius que et quedes per aquí fent treballs, ets d'alguna associació de l'Autònoma.

CP- D'Intermon, hi ha el grup universitari i com que l'Anna està ficada amb Intermon i l'Emi també aquí a l'Autònoma vaig dir va, anem-ho a provar i no estic molt implicada ni molt menys com l'Anna, però bueno vaig provant de moment i m'està agradant.

E- coses d'aquí de la Facultat, quan tens alguna pregunta vas a tutoria a preguntar-ho al profe?

CP- Sí.

E- Sí?

CP- Sí, però no n'he tingut masses, no m'ha passat gaires cops, però sí en el cas que tingues algun dubte molt existencial sí que hi aniria.

E- Ho dic perquè hi ha poc costum d'anar a tutories, hi ha gent que no ho troba útil o que, tu sí que hi vas i ho trobes útil.

CP- Sí, n'hi però que hi van massa, no gaire però n'hi ha alguns que per qualsevol cosa ja hi anirien o envien mail, no sé, a veure intento que em quedi molt clar a classe, a mi no em fa res preguntar a classe, tampoc fer-me pesada però, llavors si veig que alguna cosa no hi ha de cap manera, però no m'ha passat gairebé mai, hi he anat perquè algun profe et diu has de venir a tutores a veure'm , llavors sí, per`o per dubtes poques vegades hi he anat.

E- Poques vegades?

CP- Sí.

E- Perquè prefereixes resoldre-ho tu, diguéssim?

CP- Bueno, perquè no m'ha sorgit dubtes així molt profunds.

E- Quan vas triar la carrera, o sigui a casa teva el discurs sempre ha sigut arriba a la universitat i és important fer una carrera o no.

CP- No hi ha sigut el discurs però com si h fos, crec, bueno el meu pare molts cops m'ha dit perquè jo visc amb el meu pare perquè estan separats, molts casos em deia, bueno si els 16 anys vols anar a treballar tu mateixa, però jo crec que si m'hagués anat a treballat tu et decepcionaries, no clar prefereixo que estudies, si, però no és que has d'Onarñi tant si com no, però ja sabia que hi acabaria anat, jo era la primera que hi volia anar.

E- De vegades no et diuen que hi has d'anar tant sí com no, però de vegades assumeixen que has d'anar a la universitat, no obliguen però el discurs és quan tu arribis a la universitat, ja estava clar.

CP- En el meu cas també anava per aquí.

E- També, molt bé, i els hi va semblar bé la tria?

CP- El meu pare al principi no he entenia em deia “això què és, en què consisteix?” i jo li deia jo tampoc no ho sé però m’he mirat les assignatures i m’agraden i jo tenia un professor a l’institut que havia fet Sociologia i jo estava entre les dues i em vaig mirar les assignatures i vaig dir m’agrada més polítiques i una altra professora em deia jo t’hi veig a polítiques, i el meu pare em deia m’està bé però explica’m, perquè ho has triat i jo li deia és que crec que m’agrada i crec que no m’estic equivocant i també perquè veia que no n’hi havia cap altra que no em digui res i com que aqueta és la que més m’agrada i ho tinc clar i al final ara estic veient que m’agrada.

E- Ho veu?

CP- Sí, a vegades li explico coses molt interessada i això i ara s’ho ha cregut ja, li va estranyar una mica al principi però mira.

E- No et pregunten per què et pot servir el dia de demà això?

CP- Ja els hi dic jo, en conya ja els hi dic bueno treballaré de caixera en supermercat o sigui ja ho saben que com tot en aquesta vida, per ser algo t’ho has de treballar.

E- Idea de ser segon cicle o alguna altra carrera no la tens, o de passar-te a periodisme?

CP- No, jo vull acabar aquesta carrera i estudiar més, no sé, no et diré un Doctorat però també és molt, bueno, ara ho dic perquè ara estic a segon però espero que a quart encara tingui les mateixes ganes, potser aquests dos anys em carreguen molt i decideixo que no vull fer mai més res de polítiques però crec que no em passarà. Jo veig gent de la meua classe que està aquí perquè no vaig entrar a publicitat, no vaig entrar a periodisme, i penso ostres jo tinc sort perquè jo podia entrar on vulgues i vaig decidir entrar aquí i n’estic contenta i crec que no m’he equivocat, però això encara no és segur, o sigui ho vaig veient ara ho vaig comprovant que no m’he equivocat, o sigui l’any passat deia pensava ho has de veure-ho encara però ara ho estic veient cada cop més.

E- Fora d’això però com a consideració personal crec que si has arribat a finals de segona ara millorarà, el pitjor es passa a primer i segon.

CP- Sí, no?

E- Sí, jo crec que després comences fer més coses que t’agraden, hi ha menys gent a classe, és menys agobiant, és diferent, els profes els hi agrada fer més classes a tercer i a quart.

CP- Suposo que és com l’ESO i el Batxillerat una mica.

E- sí, és un bon canvi, o sigui que si estàs a final de segon pesant això ho tens tot guanyat. A veure faig un repassillo perquè, val lo del treball en grup, m’has dit benefici social, diguéssim, també creus que comporta beneficis en l’aprenentatge?

CP- Home, en l’aprenentatge el que comporta beneficis és la matèria que estàs estudiant no el fet de treballar en grup.

E- Val, hi ha gent que el fet de treballar en grup creu que li aporta molt perquè un diu una cosa, un sap més d’una altra.

CP- sí, a vegades sí, però en el fons és perquè estàs tractant la matèria.

E- No sé, això hi ha gent que li agrada més treballar-ho més ell sol i que el deixin en pau i hi ha gent que diu a mi em va bé perquè una cosa que em faria mandra de posar’m-hi.

CP- Això és veritat.

E- Sí?

CP- Sí, jo de vegades tinc sort de que veus la motivació, o sigui és com que s’encomana a vegades s’encomana la motivació i necessites algú que en tingui llavors et ve a tu també la motivació, això és veritat, però és més benefici socials, això de, o sigui sí que hi ha a vegades hi ha persones que saben que més que tu i els escoltes i dius molt bé però és més el temari en si.

E- Alguna vegada has pensat deixar una assignatura, que t'hagis matriculat, la comences a fer dius aquesta no sé si arribaré, no sé si deixar-la?

CP- A veure m'he deixat Relacions per setembre però tinc molt clar que al setembre aquesta me la trec, o sigui no sé perquè, potser perquè des de sempre ja m'ha agradat fer lo que està marcat, jo vull fer lo que toca cada any, no sé ja sé que no passa res sinó ho fas però des de sempre he tingut pànic a repetir curs que mai no he estat a punt ni res, i ui no repetir, i ara a la universitat és tot diferent, no passa res, però m'agrada fer el que toca cada any i ja em sap cap greu deixar-me-la per setembre perquè això vol dir no poder-te matricular al juliol i ja no és lo normal i això ja em costa una mica d'assimilar però això no vol dir deixar-la per l'any que ve, no, a veure si veig que no puc, però aquesta encara que me l'hagi deixat he continuat anant a classe.

E- Per què te la vas deixar aquesta?

CP- Sí perquè aquesta és anual i el febrer vam fer l'examen i el vaig suspendre tot i haver estudiant moltíssim però em faltava molt, sóc molt lenta estudiant i encara em faltava molt més, soc massa perfeccionista i llavors no avanço i vaig suspendre al febrer i ara el juny seria com la convocatòria oficial, però de cara el juny vaig veure que era impossible perquè era el doble de temari amb més assignatura i amb més exàmens perquè aquest semestre tenim més assignatures que el passat, i aprovar aquesta amb un cinc i suspendre les altres, vaig dir que no em sabia molt greu però que me la deixava per setembre

E- El tipus de treball com funciona, és pràctiques o?

CP- Sí, hem fet quatre pràctiques durant el curs i la majoria són classes així bastant magistrals amb power points, i lectures, cadascú, és molta feina, implica moltíssima feina aquesta assignatura.

E- No hi ha treball en grup en aquesta?

CP- Sí, de les quatre pràctiques dues són en grup i dues individuals, ara anem a presentar una última que és en grup.

E- A les altres del grup els hi ha passat el mateix que tu?

CP- O sigui, aquesta d'ara vaig amb un grup diferent que la d'abans, amb aquesta vaig amb l'Anna, l'Emi i una noia, jo i l'altra noia ens la deixar-me per setembre i l'Anna i l'Emi la fan ara perquè van aprovar el febrer, i l'altre grup amb les que anava havia suspès també.

E- No perjudica a les que continuen?

CP- No, les pràctiques a mi em compten igual pel setembre, la nota se'm queda, clar, sinó no les faria.

E- Ho penso perquè el fet de treball en grup pot fer que si estàs pensant deixar una assignatura o no, pot fer que el grup et tiri endavant.

CP- Clar, però tant jo com aquesta noia hem decidit fer-la al setembre i si les pràctiques et compten els setembre, tant per tant jo m'hi poso ara i les pràctiques em compten igual.

E- Et compten igual?

CP- Sí.

E- I tampoc perjudiques a qui continua?

CP- No perquè jo he anat a classe igualment.

E- A part de la colla que has fet d'amics aquí, tens colla a fora de la universitat suposo?

CP- Sí.

E- I aquesta gent està a la universitat també?

CP- Sí, n'hi ha alguns que són més grans i llavors ja han acabat la universitat i les amigues més de la meua edat van a la universitat.

E- No teniu a ningú que hagi decidit fer via de treballar?

CP- A veure conèixer sí, però dels que vaig sempre no, els que vaig sempre estan estudiant o han acabat la universitat.

E- I tothom té motivació d'estudiar i us enteneu en això?

CP- Sí, jo crec que totes les meves amigues l'han encertat bastant i els hi agrada molt el que estan estudiant.

E- I comparteixen que tu t'hagis de quedar un cap de setmana estudiant?

CP- Sí, a veure els hi sap greu i em diuen "no vens mai", però no.

E- Ho entenen?

CP- Sí, perfectament, elles saben que jo aquí he fet com una altra vida i els hi agrada i he intentat de vegades barrejar aquests dos mons i bé.

E- A més si estan estudiant també ho entenen millor.

CP- Clar, perquè elles també ho han fet.

E- Val, faig un repassillo al guió. Un parell de coses, el volum de feina que fas tu per un assignatura creus que es correspon amb la nota normalment, i n'hi ha que cures molt i no.

CP- N'hi ha que fem molt i que no ens repercuteix positivament, ara, la majoria sí.

E- En aquests casos us queixeu al professor?

CP- La majoria de vegades no, a mi no m'agrada queixar-me i de vegades penso mira vull dir tampoc en trauràs res, ell té la raó i ja està. No de vegades depèn del professor, per exemple de relacions internacionals jo considero que ens està exigint un nivell massa superior però clar sé que amb aquest professor tampoc se li pot, sí que li pots dir mira jo penso això i ell et dirà molt bé, m'està molt bé el que pensis però jo penso això.

E- D'altres són més oberts si els dieu?

CP- Sí, clar, és que encara les notes no han sortit i no sé ben bé per on anirà.

E- De primer a segon has notat canvi en alguna cosa en relació a l'avaluació continua

CP- Més avaluació continua, més pràctiques, més que més avaluació, més treballs petits, cada setmana un treball, no alguns treballs durant el curs o una pràctica o dues com l'any passat potser, no tres o quatre com a mínim.

E- En relació a participació a classe?

CP- No, l'han passat més o menys igual, l'any passat vam fer un seminari reduït i aquest any també, més o menys igual això.

E- La gent acostuma a participar a classe?

CP- Sí, clar, a part posen nota.

E- Posen nota?

CP- Sí.

E- No hi ha profes que vinguin i facin una classe magistral com si poguessis enxufar un vídeo.

CP- Sí, jo em referia que el seminaris la gent sí que participa.

E- No, jo deia.

CP- A les classes normals també deu ni do, suposo que perquè ja és una carrera d'esperit crític i tal i la gent participa bastant.

E- Els profes la majoria estan oberts?

CP- Sí, i els hi agrada i tot, que participin és una manera de dir, m'estan escoltant, sí.

E- En relació a això dels profes i Bolonya, has notat que algun no acabi d'entendre de que va?

CP- De professors?

E- Sí.

CP- Això que ha vingut com molt de nou i s'han hagut d'adaptar com molt de cop, és la sensació que tinc

E- Que facin avaluació estranya o que l'hagin canviat al llarg del curs?

CP- No canviat no, però una mica agafar dels pels.

E- S'han hagut d'adaptar a...?

CP- Sí, jo crec que ells encara estan, jo crec que a ells els hi costa més que a nosaltres potser, perquè clar preparar això de cop i volta, sobretot quan estàs acostumat sobretot tot els que porten tota la vida donant classe, de cop els hi canvien tot el sistema i tot suposo que no ha de ser fàcil, els que són més joves i venen de nou els hi és més fàcil adaptar-se.

E- Abans em deies que assisties sempre a classe?

CP- Gairebé sempre.

E- Hi assisteixes perquè ho consideres important o perquè ho tens com un deure?

CP- Ho considero important i perquè considero que això em beneficia a mi.

E- Perquè és interessant?

CP- Sí, bueno a vegades no perquè potser l'assignatura no m'interessa molt, però hi vaig perquè sé que m'anirà bé anar-hi perquè després alhora de l'examen m'agrada tenir els meus apunts, haver-.hi anat i haver escoltat jo mateixa., per això no em fa res deixar els apunts a l'altra gent, hi ha gent que és més reticent però jo penso que jo hi he anat perquè he volgut i llavors si ells no venen i si els hi van bé els meus apunts perfecte, però a mi si em diuen no cal que vinguis perquè ja prendre apunts i ja te'ls deixaré, igualment jo hi vull anar per mi mateixa.

E- També perquè ho has sentit a casa teva com un deure

CP- Sí, vull dir clar, de vegades quan li dic al meu pare l'altre dia vaig faltar a classe perquè em vaig a dormir, em diu vigila, sempre m'han marcat molt de no fer campanes.

E- Suposo que saps segur, perquè al ser politòloga segur que ho saps, vol dir que la universitat està finançada per l'estat, o sigui que quan pagues la matrícula en part està finançada per tu i en part per l'estat.

CP- Sí.

E- Ho tens present això en el dia a dia?

CP- No.

E- No fa que això tinguis també aquest deure de venir a classe?

CP- Val, sí, em pensava que deies la part de l'estat, jo no sento que facin res per mi, sé que encara que sigui pública val diners i penso que s'han d'aprofitar aquests diners

E- Val, t'ho plantejges, hi ha poca fent que s'ho plantegi.

CP- Clar, i repetir assignatures és molt car, això sí que ho penso.

E- Però penses que és car per tu i que és car per a tothom

CP- Bueno.

E- Les dues coses.

CP- Les dues coses, bueno, jo penso més en mi.

E- Ja m'ho imagino, però hi ha gent que ni ho té present això.

CP- Bueno, jo sí.

E- Tu sí que ho tens present.

CP- Sí.

E- Val, perfecte

CP- Clar, s'ha de tenir en compte, jo el primer any no vaig pagar matrícula i aquest any sí que vaig pagar-la i clar, es nota, sí, sí, són diners.

E- Val, em sembla que ja estem.

Entrevista: 11. Titulació: Ciències Polítiques. Curs: Tercer.
Data: 18 d'abril 2008. Durada: 53 minuts.

E- En relació Bolonya, què n'has sentit a dir, qui t'ho ha explicat?

CP- Doncs, de Bolonya en sento a des de que anava a Batxillerat, en sento a parlar, que va ser quan va començar a moure'ns el fils i com que teníem una universitat molt propera i ens vem començar a preparar una mica des de la classe, jo era el delegat i vam muntat varies sessions explicatives i això, encara que érem els que passaríem a la universitat, però creiem que era interessant, els professors ho van trobar guai i també ens vam mobilitzar en algunes manifestacions estan bé i va ser quan en vaig sentir a parlar i és cert que no és cert que tampoc tenia molt clar què era Bolonya

E- Ningú ho sabia, no.

CP- No, era molt, i ara encara que em trobo que hi ha profes que encara no, i no sé si encara ens farà molt bé o no, suposo que haurien de parlar els experts, però nosaltres com estudiants també n'hem de dir alguna cosa, i bueno, si vols que t'expliqui una mica la impressió que tinc sobre Bolonya.

E- Sí, sí.

CP- Home, crec que pot tenir molts punts de vista, t'ho pots mirar des de molts puestos i pots arribar a conclusions molt diferents però el que sí que és cert és que jo no qüestiono gaire és la metodologia de treball vale, perquè penso que si encara estudiem com fa 200 anys doncs perquè no avançar en aquest sentit, potser les classes magistrals s'han quedat una mica antiquades o s'ha d'avançar una mica més en noves tecnologies o fer els estudiants més independents en aquest sentit, m'això no ho discuteixo perquè bueno, pot estar bé, el que sí que discuteixo és tot el que s'utilitza per crear aquet nou marc d'estudis i tot el que es deixa pel camí, tot el que s'obvia per encarar-ho cap a l'elitisme, al cap i a la fi, cap a que uns quants puguin dir no jo sóc llicenciat però tinc aquest màster que l'he fet aquí o aquí, quan tornem abans quan hi havia gent que no es podia pagar la carrera, ara hi ha gent que no es podrà pagar el màster i continuarà sent treballador de segona fila pels seus ingressos, per la seva família. I això és el que no m'agrada evidentment, és podem dir que la metodologia bueno, pot estar bé o no tampoc, vull dir que jo tinc algunes experiències positives en assignatures pilot ostia perquè mola perquè sembla que el professor et dóna com més marge de maniobra i això està bé, però clar quan penso en el futur i jo que visc d'una família humil i que haig de currar i tot per anar bé i hauré de demanar un crèdit a l'estat per poder un màster i per poder, no per poder ser algú el dia de demà sinó simplement perquè m'agrada el que estudio i perquè vol aprofundir-ho, i saps, m'agradaria treballar-ho, no sé, tinc dret com estudiant, i però clar sembla que aquest dret cada cop és menys visible o que es fa difuminant i acabarà havent estudiants de primera, avui en dia ja hi ha estudiants de primera, de segona i tercera, però està tant separat potser, hi ha tantes pilotes amunt que dius aquí entre *los elejidos*, bueno, que s'ho facin, a mi m'és igual, però clar, quan ja es normalitza i el dia a dia ho podem veure, a mi no em sembla bé, la universitat ha d'anar cap a tots, vull dir s'ha de, és una cosa molt gran, hauria de ser una cosa molt gran i amb això s'està allunyant cada cop més, privilegiant a uns quants i putejant a uns altres.

E- quan estaves de delegat i explicàveu coses a l'institut que em deies, què explicàveu?

CP- Doncs intentàvem explicar, espera que haig de fer memòria, intentàvem explicar una mica què és el què suposava, se'n parlava molt en aquells moments i tots volíem anar a la manifestació i els professors ens deies abans d'anar a la manifestació informeu-vos i feu l'esforç de saber perquè us queixeu. I explicàvem tot el rotllo de com algunes llicenciatures que moriren, era bastant light el discurs, tampoc era un discurs

d'allò no sé què. Tampoc parlàvem de la privatització, dels màster jo diria que encara no es parlava.

E- No estava definit, oi?

CP- No, però sí que parlàvem d'una mica, teníem disset anys, tampoc.

E- No, però està bé.

CP- No, estava bé, llavors sortíem de classe i fèiem explicacions fora i estava guai i un anunci.

E- I aquí també estàs implicat amb l'assemblea o alguna cosa així?

CP- No aquí, és una cosa que em pesa una mica perquè quan arribes aquí a la universitat que em volia menjar el món però vaig començar a moure'm i el fet de no poder debatre, de vegades tinc la impressió que no es pot parlar, sap, lliurement sí que es pot parlar el que vulguis evidentment tu pots expressar el que vulguis però hi ha algunes corrents que ho dominen molt tot el moviment estudiantil i has de passar per un fil que saps, i si la independència no és el que més et posa, doncs potser et costa una mica més entrar, que potser també és culpa meva de no fer el pas ni he intentat de separar-ho, que potser també m'he acomodat una mica, però bueno, o sé.

E- Jo també sóc una assembleària frustrada si et consola, amb la mateixa sensació de venir molt implicada a l'institut i arribar aquí i veure que no acabes de quadrar amb el seu tipus de...

CP- Quadrar en el sentit d'intentar fer les coses bé, pot semblar pretensions però si intentar una mica de coherència, som estudiants no, per tant es preocupa això, això i això, i mentre nosaltres intentem demanar unes coses que primer, no ens toca demanar penso perquè no tenim el poder per demanar-ho, estem obviant una pila de demandes i una pila de situacions que ens podrien interessar més.

E- No heu aconseguit fer una assemblea alternativa al...

CP- No, bueno, no sé, és que està molt estigmatitzat el fet de ets assemblea o pertany a un moviment i no et independentista ja ets buff, què passa no? I això no alhora de confrontar-te perquè tampoc t'has de confrontar sinó alhora de criar l'atenció, d'atraure a la gent, ei això, ostia aquests segur que són tal i tal i no sé què, és que no m'agrada, tampoc considero que estiguem tant dividits però per res, sense conèixer res.

E- Val, millor que no critiquem perquè em sembla que ens posaríem massa.

CP- Sí, anem al tema.

E- Val, llavors, amb el tema de Bolonya a aquí us ha informat algú?

CP- No, és que és fotut perquè és que ens vam trobar que polítiques va ser pilot i jo vaig començar a primer l'any que començava a ser pilot i va ser aquí que.

E- L'any que començava, va començar l'any abans.

CP- Jo es queestic fent l'assignatura del Ricard peròestic fent quart i l'estic recuperant.

E- Doncs clar, era pla pilot al principi.

CP- Clar, era primer a pla pilot i nosaltres no sabíem que volia dir, la novetat era què era, no havíem conegut res, però tampoc ens va semblar res extraordinari, però va ser el pas de segon a tercer, l'any passat que jo no estava aquí i els meus companys que estaven aquí m'anaven comentant la jugada i es sentien cada cop més pressionats, i informació, informació, n'hem rebut quan hem anat a la plaça cívica perquè hi havia una trobada, o algun dia que hem anat a l'assemblea, o xerrades concretes que s'han fet per aquí independents de l'òrgan de govern de la universitat.

E- O sigui que informació institucional poca?

CP- No, informació institucional gens.

E- No us ha explicat cap profe?

CP- No, hi ha pamfletos i llibres fins i tot, t'informes si vols saber ben bé de que va però ostres és que no s'està fent debat, és que són coses imposades i bueno, si avui dia ja

donem l'esquena d'aquestes coses, què passarà d'aquí a deu anys o quinze, no? Ens estem contraeducant, o sigui no ens eduquem sinó que ens deseduquem, i és una mica xungo.

E- Tu vas començar per tant just a pla pilot, i has notat molt canvi en els anys que han anat passant, en relació a metodologia i tal de Bolonya?

CP- Sí, bastant, a primer any va ser bastant normal, hi havia molta classe magistral, pràcticament no hi havia pràctiques i bueno, no vam notar res, després sí que més endavant, no sé si per les mateixes assignatures que eren sí que et començaven a fotre molta més canya en el sentit que havies de fer 8 o 9 pràctiques per curs, llavors portar-ho tot bé si voleies fer l'examen, sinó havies d'anar al juliol o al setembre. Canvi sí que s'ha notat però tampoc ha estat un canvi molt gran, penso, pel que fa a les classes, no sé potser com que vam començar ja pilot potser no hem tingut temps de.

E- I tampoc notes ara que sigui molt diferent a primer, de primer a quart en relació a classe magistral, avaluació continua i tot això?

CP- Això sí, a primer no sé si hi ha 8 assignatures i potser només n'hi havia dos que feien avaluació continuada i ara pues és la totalitat de les assignatures que et fan avaluació continuada i...

E- I reducció de classes magistrals?

CP- Tampoc, és que és una cosa que una mica un híbrid perquè es redueixen les classes magistrals però després has de buscar-te la vida a casa per fer tota la feina i fer les pràctiques, vull dir que tampoc et treuen temps, jo no ho estic notant així que et treuen temps magistrals, tu has d'anar a classe i sinó hi vas, hi ha moltes assignatures que et compta l'assistència a classe, i això a primer no comptava i és una cosa.

E- Però l'assistència a classe és baixíssima segons m'han dit?

CP- Depèn.

E- Els qui m'ho han dit són de segon, són els qui m'ho han dit.

CP- És cert a segon és més baixa, jo les que estic fent, de quart no n'estic fent cap, són de segon tercer i quart i sí que es nota una diferència de segon a quart, no sé si és potser el bagatge que portem de, no sé.

E- Notes que comporta més feina això de l'avaluació continuada?

CP- Sí, sense dubte, molta més feina i de vegades és agobiant, perquè quan has de fer una pràctica o dues està bé però quan se't solapen quatre assignatures amb quatre pràctiques, llavors ho has de conjugar amb la classe presencial, algun examen i després casos d'altra feina o altres coses, doncs és una mica agobiant. Jo sí que estic sentit molt estress, però no molt stress per la universitat sinó alhora de conjugar-ho de treballar, estudiar i viure independent, que això saps, que em pensava que no que m'està matant una mica perquè jo m'imaginava la vida de guais i òstia puta, quan m'haig de llevar.

E- I la nevera no s'omple sola, no?

CP- Clar, clar, però bueno que m'ho munto, es porta, saps?

E- Bueno, i lo de l'avaluació continuada tu creus que et beneficia, o no?

CP- Bueno l'avaluació continuada pot estar bé, penso que sí que pot arribar a beneficiar pel que fa al coneixement sí que et demana que t'exigeix més i et demana que estar més preparat per buscar-te la vida i currar't-ho, i haver de pensar què haig de fer, i això està bé penso perquè sinó acabes una carrera i bueno, què he fet, he aprovat exàmens però ostia, no sé buscar res en els llibres i, vull dir el que em mola d'això de l'avaluació continuada és que és una mica són minireceptes, saps que vull dir? Són minitreballs minidossiers, miniopinions que has d'anar formulant i això ajuda, més que no pas anar a classe i sentir, perquè a primer i segon que tenia la classe magistral que era saps? Ostia que no pot ser, ho passava malament allà.

E- Posem que posem una nova assignatura, què fa t'impliquis més o menys, la matèria, el professor, la nota que vulguis treure, no sé...

CP- Sens dubte el professor

E- El professor?

CP- El professor és molt important, fins i tot més de la matèria, perquè jo he tingut assignatures de dret que de primeres dius fora, però tenia un professor bo que t'ho explicava igual i et fotia canya i et tractava una mica així bé, i molt bé i assignatures que pel nom i ho estan fent els teus companys i que guai serà molt guapa, i arribava un home i la destrossava, bueno la feia seva i et feia estar dos hores escoltant i per això que és important el professor o sigui la relació que, o sigui no només com s'explica sinó com ho viu, bueno, no sé si això és molt, però l'interès que li posa, això es nota quan algú fa la seva feina perquè li agrada o quan algú fa la seva feina perquè ha d'estar allà, això són els bons professors, no sé si estic sent molt...

E- No, tranquil, i algun canvi amb Bolonya amb aquests més, o aquests profes no canvien?

CP- No, el que estic visquent ara també és que potser tenim més bona relació, potser és que són més joves i això va bé, però no et puc dir...

E- Si els ha fet canviar?

CP- No he notat, no.

E- D'acord, i això que deies dels profes més toscos diguéssim, què és que s'enrotllen, quin vinguin amb el power point.

CP- O sigui hi ha moltes versions del profe tosco, una d'aquestes és la del power point, que llavar-te a les set del matí i et posin un power point i hakis d'estar allà mirant-lo, en canvi n'hi ha d'altres que no és que et posi power point, ara m'ha vingut un concret que vaig tenir i era la prepotència amb la que anava, parlava del que volia i sinó hi estaves d'acord aixecaves la mà i et clavava un moc, molt despòtic, això no pot ser.

E- I el millor és que facin participar, que s'impliquin?

CP- Clar, el millor és que apropin l'assignatura en el sentit de fer-la visible als alumnes, o sigui dir això està, això existeix, no dir agafo el llibre ens posem a escriure i dic això, això no et fa veure que una realitat està allà i que en pots treure profit, en canvi si et fa participar també molt important i s'obren debats a classe, també és molt important, pues això és diferent, però quan has d'anar a una classe per estar dues hores callat l'últim que estem fent és aprenent, jo penso.

E- Val, en relació a això de la motivació, tu quan vas triar que volies fer Ciència Política?

CP- Ho vaig triar a Batxillerat, em sembla que va ser entre primer a segon, em sembla que va ser pel rotllo aquest d'assemblea, em van triar de delegat, no sé, molts cops ho he pensat com vaig arribar a triar-la, doncs va ser, jo crec que la culpa la tenen que vaig llegir a Marx i després que al mateix any que vaig llegir a Marx que era el segon any d'institut, em van triar de delegat i ja vaig anar fins a segon de Batxillerat i clar, no sé com que em vaig sentir molt, molt reconfortat, i no és que vulgui ser polític ni molt menys, ni que ho vulgui però això de ser, d'aixecar una mica més la veu que els demès sempre m'ha molat molt perquè penso que s'ha de fer, no dic que jo sigui l'elejido per fer-ho però sí que penso que hem d'estar uns quants que hem de ser que sabem com es manega i em mola bastant perquè en tot el meu ambient fora de la universitat tinc gent que em pregunta moltes coses, coses fins a Venezuela fins no sé què, hi ha gent que no ho entén potser clar si t'has d'informar per les notícies ho portes clar, això mola, això de dir sempre hi ha una via per saber-ho i per manegar-ho bé, intentar buscar una solució millor i això és el que em va molar potser.

E- Val, i has posat, si t'hi has fixat n'hi ha algunes més de la matèria, i algunes com de més professionals.

CP- Sí.

E- Suposo que les que has posat són més relacionades, bueno, també has posat coses professionals,

CP- Bueno, és que no sabia molt bé com definir-ho, és que tampoc.

E- Però vas pensar la carrera buscant un objectiu de cara el futur o era perquè t'agradava?

CP- Era perquè m'agradava i perquè creia que un cop estigues pensar una cosa de l'àmbit que em pugues agradar, però bueno, no sé, una mica decepcionat en aquest sentit, en el sentit de és el mateix, que si vols espavilar-te doncs t'has de buscar el màster, però suposo que està muntat així, doncs aprofundir i acabar en un puesto, no sé on acabaré t'ho dic en serio, potser la carrera l'acabo l'any que ve i no sé que faré, t'ho dic en serio, però suposo que el fet de tenir aquesta opció de fer una cosa que t'agrada més o que pots triar un ventall més gran això sí que em motiva més, clar, sinó no estaria aquí suposo, a la universitat.

E- Les expectatives que tenies abans de començar han canviat?

CP- Sí, han canviat molt, sí en canvi però bueno, però també penso que és bo perquè al començament a la universitat és una mica així, és com que dius a que guai i després te'n adones que si vols alguna cosa t'has d'espavilar, que t'ho has de currar també i que has de tenir unes coses més clares, no val pagar i ja està, que està molt bé i t'ho passes molt bé però en aquest sentit sí que acaba canviant la visió una mica.

E- I això ha fet reduir la teva motivació, o no?

CP- Sí, penso que sí, però bueno, és una motivació més pràctica, saps, o sigui la meva motivació diguéssim emocional sí que s'ha reduït però per contra penso que sí que el fet de que m'ho curri una mica més sé que m'ajudarà i tinc ganes de treure'm-ho a una mica de sobre i fer alguna cosa diferent, començar a estudiar, saps? Començar estudiar en el sentit que aquí pots anar tirant una mica sense implicar-te molt, pots anar tirant i anar fent, cosa que he anat fent jo, i tinc ganes de viure-ho, o sigui el que em preocupa és que és el plantejament que em feia del Batxillerat a la universitat de dir això m'ho he tret i no m'hi he implicat gaire, només amb les coses que m'agradaven i ja està i ara a la universitat tal, i ara que estic acabant la carrera m'ho torno a plantejar cap a altres estudis, no sé si és un problema meu o què.

E- Però cap a altres estudis ja ho tens decidit?

CP- Sí, més o menys, m'agrada molt el tema de la cooperació i el desenvolupament i llavors vull anar cap aquí, vull aprofundirà els meus estudis en l'àrea euro-mediterrània, i llavors hi ha uns estudis superiors que són molt interessants en aquest sentit i que ho fan molt de prop i te'n vas estudiar a Marràqueix tinc ganes.

E- Val, ara entenc allò que deies amb la motivació més pràctica, en el sentit de me la trec la carrera aquí.

CP- Sí, però per anar a fer algo que em motivi, que em demani alguna cosa a mig termini.

E- I aquí no vols dir que podries trobar alguna assignatura que et doni la sensació aquesta.

CP- Sí, alguna, sí que n'hi ha, clar que n'hi hagut, aquest any em sembla que no en tinc gaire, però no sé, és una mica tot, ai no sé, és que tinc una visió una mica idíl·lica de la universitat, penso que ha de ser centre així molt de coneixement i tothom ha d'estar molt feliç per estar allà i s'ha de sentir molt privilegiat i clar, la realitat és una altra, llavors comences les classes i tot i hi ha assignatures molt interessants i professors molt interessants i que els he gaudit molt i no tinc cap problema en dir-ho però bueno.

E- En teoria amb el canvi aquest de Bolonya hauria de comportar que hi hagués professors més implicats i llavors hi ha avaluació continuada i tu t'impliques més.

CP- Suposo que sí.

E- I tu creus que no ho acaba de comportar.

CP- No, és que encara és una mica embrionari, és els professors, no sé si ho pits valorar o això m'invento jo però que tinc la impressió a vegades que els professors no saben què és el pla de Bolonya ni saben què han de fer ni quan els hi vindrà a sobre.

E- Depèn de la titulació i aquí està una mica.

CP- Clar, llavors el canvi costa més de veure sinó hi ha algú que marqui el pas, però el que deies sí he trobat, motivació encara la puc trobar i encara em queda una assignatura que em crida l'atenció, que me'n han parlat d'ella, i val l'any que ve ho passaré millor, a més estic una mica deprimit aquest any perquè com que vaig marxar l'any passat i vaig fer una mica el tonto, vaig deixar-me algunes i se'm han multiplicat i tinc moltes assignatures i molt lletges, i llavors clar és una mica així però tampoc és.

E- Val, en relació a l'aprenentatge suposo que, a no pues no, anava a dir que suposo que el fet que tinguis una motivació més pràctica fa que memoritzin que no t'hi impliquis tant, però no, veig que no.

CP- No, però és que tampoc és sigui, saps, és la motivació que no dedico moltes hores a estudiar.

E- Ah, sí, amb aquesta sí, intento aprovar les assignatures sense matar-m'hi sí que has posat.

CP- Sí, un mig-mig, que no vull dir que no m'hi mato, sí que hi dedico temps però sempre podria fer temps. I això de memoritzar em refereixo que no, que em costa molt a casa i plantejar-me uns horaris d'estudi i estudiar i marcar-me un horari molt fix, el que sí que faig és tirar una mica de patilla i estudiar molt intensament abans, llavors amb això de memorització perquè llavors els conceptes i tal se'm difuminen o no els acabo.

E- És memorització molt a curt termini?

CP- Sí, és un problema, m'agradaria ser d'una altra manera de cara els estudis però com que no m'hi trobo molt, saps, no sé.

E- Però que no hi trobes, el temps o les ganes?

CP- Les ganes, vull dir, no sé que estic una mica *destróier* en aquest sentit perquè tot m'agradaria que fos una mica millor i llavors quan vaig a les classes i és l'ambient que hi ha de passotisme i de bueno, aviam que expliquen i tot, saps, que em faig una mica enrere, el primer sóc jo que no intenta incentivar una mica el tema. Mira t'explicaré una paranoia que vaig tenir jo però no potser no, a la classe d'Economia Mundial, amb un professor genial l'Oliveres i tal, i ens van venir a gravar uns nois de Londres que estaven fent un reportatge sobre una buneo, sobre eliminar els diners i fer-los personalitzats, un rotllo així, i a la classe hi ha com quatre o cinc persones d'edat gran, velles, que superen els 60, només els veig allà amb l'Oliveres, i clar, ells volien obrir-los un debat, ens van presentar una mica la seva idea i obrir-nos un debat i quan vam haver de parlar vam començar a parlar els iaies, en perdó, o sigui van parlar i tota la classe estava en silenci i jo era el primer que no parlava, sempre ho dic, però vaig ostia què està passant aquí, passa alguna cosa perquè no pot ser saps? Van destrossar la teoria que no estava malament del tot, que requeria una abstracció una mica forta però la van destrossar perquè els desmuntava els esquemes i nosaltres, llavors vaig parlar i vaig dir, no vaig dir res interessant però va ser com una empenta que vaig tenir i els companys van començar a agafar el mateix discurs que els avis a destrossar-los als altres i va ser pues vale, és una mica aquest rotllo que tot està una mica com...

E- De corderitos.

CP- Que tothom ho accepta, perquè complicar-nos la vida, és això que no és.

E- Estic d'acord, però de vegades ha de ser també un que...

CP- Sí, d'acord, però a vegades costa.

E- Vale, ara ja m'he perdut, no, expectatives de notes en tens?

CP- Què vol dir una nota concreta?

E- Sí, a les assignatures vull treure tal.

CP- No, depèn de com comencen, si comencen bé dic val això es pot mantenir, però si veig que vaig correns una mica doncs llavors ja amb un 5 em conformo i ja està.

E- Et conformes?

CP- Sí, sí.

E- No vols treure grans notes?

CP- No és que no vulgui m'encantaria.

E- Però no vols treure.

CP- No, potser no sóc la persona que treu grans notes, no tothom pot treure grans notes, sóc de cincs i sisos, i assignatures que m'han agradat molt, Teoria Política es seminaris van ser molt xulos, allà sí que em vaig motivar molt i vaig treure un 8 i tinc una matrícula però és una vergonya, vaig treure un deu fent un examen oral de 15 minuts.

E- A Itàlia?

CP- A França.

E- A val, a França perquè a Itàlia també passa.

CP- No a França fent un examen que em van preguntar conceptes de primer de carrera i vaig treure un 10 i amb un bon francès i vaig venir aquí amb una matrícula a l'expedient i un catxondeo, però bueno, per algo va bé, em puja la nota.

E- Amb la història aquesta de Bolonya també feu molts treballs en grup aquí?

CP- Sí, bastants.

E- I qui acostuma a escollir els membres del grup.

CP- nosaltres sempre.

E- I acostumes a tenir el mateix grup de companys?

CP- Sí, en base el grupet que vam fer a primer sempre anem per aquí, els que coincidim amb assignatures sempre ens ajuntem, també hi ha, ara vaig em gent que no coneixia i sempre està bé, depèn una mica, però bàsicament triem nosaltres i acostumen a ser persones properes.

E- Que t'hi entenguis?

CP- Que t'hi entens, que ja coneixes i que tens confiança.

E- I de vegades hi ha algú que s'hi arrepenja al grup?

CP- Bueno, sempre passa però també estem allà per currar, o sigui tots ens, o sigui tothom pot tenir un moment més bo i un moment més dolent i també jo he criticat a gent que s'ha arrepanejat i li he dit espavila't i també m'ho han dit a mi, hi ha confiança.

E- Us ho dieu entre vosaltres?

CP- Sí, si hi ha confiança no tens problemes i per això és millor.

E- Creus que aporta beneficis lo del treball en grup?

CP- Bueno, lo del treball en grup en si sí, o sigui és un concepte que m'agrada molt treball en grup, treball en equip però bueno això t'ajuda en cara més a ser més espavilat, saps, que potser és el meu ambient per on em moc i que no ho extrapolis.

E- No, jo no generalitzo, la gràcia és tenir opinions de tot.

CP- Doncs que, se'm ha anat del cap, que volia dir, o sigui si un ja és una mica així, una mica pajaro i s'arrepenja i va l'últim moment pues quan t'ajuntes amb el grup d'amics amb qui tens confiança, a no ser que hi hagi una o un que tiri molt i que tiri del carro i llavors t'impliqui a tu, llavors clar, aquest *pajarimse* aquest es multiplica per tres, saps que vull dir? Que encara és més, això no sé si et diu que l'experiència personal que és més fàcil penjar't hi, per`què si a sobre sou tres i us podeu repartir la feina.

E- I això dels membres del grup de treball, és a dir sou amics i per això et passa això o ja et busques, o sigui hi ha gent que diu els meus amics són els meus amics però són uns vagos i jo el que vaig és buscar-me companys que currin per fer els treballs ens grup o perquè sé que me'n sortiré millor.

CP- No, jo vaig amb els col·legues, em surt així també, ens surt així, ja ens busquem.

E- I llavors la dinàmica acostuma a ser de distribuir la feina, cadascú fa lo seu i després matxembrar-ho, o no, o intentem fer-ho tots junts.

CP- sí, és bastant complicat posar-te d'acord sobretot algunes assignatures que estem fent així amb l'SPSS i totes aquestes coses i llavors clar el que fem és que cadascú s'agafa una part i la treballa bé i la intenta explicar als altres i l'ajuntem, o sigui funciona més bé així que no pas trobar-te tot el grup allà perquè també, o sigui també he fet treballs així recordo, pràctiques instrumentals II i no va anar molt bé la veritat, ens vam discutir i tot, érem dos amics i llavors una noia que no era amiga però era de la classe de primer i hi havia una mica de bon rotllo però ens vam acabar barallar perquè no ens enteníem.

E- Alhora de redactar?

CP- Alhora de perquè vam dir fem'ho els tres i fer'm-ho bé i va acabar sent una mica de fracàs.

E- Normalment lo del treball en grup perquè tothom va implicant a tothom i el que dius tu que a vosaltres us passa el revés, no?

CP- Sí, que com que es penja un, es penja l'altre i l'altre.

E- Això fa que alguna assignatura pugui anar pitjor?

CP- Sí, evidentment, són assignatures complicades a més, són SPSS i ja ho sabràs tu que requereix que estiguis molt a sobre i...

E- Que ho entenguis molt.

CP- sí, i clar, passa que si tots estem penjats és com molt complicat tirar-ho endavant, només que un estigui el dia i els altres agafen el rotllo.

E- I has deixat alguna assignatura per la història aquesta dels treballs en grup?

CP- Eee, no.

E- Al final acaba sortint?

CP- Al final acaba sortint.

E- I com acaba sortint al final?

CP- Doncs acaba sortint amb un 5 o un 6 o acaba sortint amb tutories a última hora, amb estrès final segur, molt estrès final, però acaba sortint i tampoc li dones més importància suposo que no és.

E- Val, lo de les tutories que dius, acostumes a anar-hi a tutories?

CP- Sí, jo aquest any més que mai, però com que puc, com que no és tant complicat per anar-hi m'he adonat que és una bona eina, a més amb el profe el fet que tinguis un contacte directe motiva també bastant alhora de treballar i d'implicar-te a l'assignatura, si no et coneixes dius aquest home no sap ni qui sóc, no m'interessa a mi tampoc, però ja tens un contacte més i veus que es preocupa també pel que fa i no li importa explicar't-ho dos cops, doncs vaig més.

E- I què fas? Vas a preguntar coses de la matèria?

CP- Sí, el què passa és que la dinàmica de l'assignatura és bastant tutoria.

E- Jo em referia tutories, no obligatòries, horari de tutories i que tu hi vagis a preguntar.

CP- Sí, m'has preguntat si hi anava?

E- Sí, que hi anaves, encara que no sigui obligatòria també hi vas?

CP- Sí, també.

E- I això, vas a preguntar coses de temari?

CP- Coses de temari i de formalismes una mica d'entrega i com han de ser una mica les coses perquè de vegades si fas una mica això també

E- I a tu et va bé això?

CP- Sí, sí.

E- Però no ho acostuma a fer gaire la gent?

CP- No, excepte quan són obligatòries que es fan cues.

E- Sí, però les obligatòries no compten, i com és que no hi va la gent? T'ho han explicat?

CP- No sabia dir-te, no sé, suposo que la gent no hi deu donar importància, que no hi veu, o sigui la meva experiència és que he passat, he anat tirant, però quan ho he descobert sé que és una bona eina per poder anar millor i potser la gent no coneix aquest pas de dir si faig tutories, no cal que en facis cada dia ni cada setmana, però si estàs una mica en contacte amb un profe segur que vas molt més a rotllo.

E- No has intentat convèncer a ningú que vagi a tutories?

CP- No, no ho he fet.

E- No ho has fet, vale. Què més? Estàs treballant ara?

CP- Sí.

E- Sí, i com portes la compaginació treball amb estudis?

CP- Aiii.

E- Una mica estressant?

CP- Sí, una mica estressant però jo diria que una mica més culpa de la feina que no pas, penso que són sis dies a la setmana que treballo de 5 a 7, però no em va molt malament d'horaris.

E- Sis dies dius?

CP- O sigui de dilluns a dissabte.

E- Moltes hores?

CP- Llavors, si no tens temps ni un moment per tu, per tu o sigui ni treball ni universitat, és que només és el diumenge i moltes vegades es trepitja amb el dilluns, però tampoc és, no em mata vull dir que no.

E- Creus que no es pot compaginar.

CP- Sí.

E- Hi ha molt discurs d'estudiants a través de l'assemblea o no, bueno el discurs dels estudiants moltes vegades és que no permet, la història de Bolonya no permet compaginar-ho.

CP- Sí, ja, jo pel que estic visquent ara et puc dir que sí que es pot compaginar, potser perjudica, segurament perjudica però compaginar es pot, saps que som molt còmodes, vull dir que no passa res.

E- Perjudica en quin sentit?

CP- Perjudica?

E- Has dit perjudica.

CP- Sí, perjudica en el sentit que de vegades per exemple matins, també depèn de la feina que facis i dels horaris que tinguis, però alguns matins decideixes quedar-te a casa perquè estàs cansat encara d'ahir i dius no puc aixecar-me a les 7 si he arribat a les 10 a casa, o perjudica perquè hi ha moments que potser has d'anar a treballar i no pots venir a la facultat, en aquest sentit sí que perjudica, és a dir, la compenetració entre les dues coses.

E- Però e treure pitjors notes, de no poder estudiar i tal?

CP- No, a mi no.

E- A tu no et perjudica?

CP- Penso que no, potser a l'època d'exàmens, però a l'època d'exàmens com que no tens classes potser migdia er dediques a estudiar i migdia estudiant dóna per molt, i després a treballar. Es pot compaginar però el que et passa que et dic l'amenaça aquesta de no ho podràs fer si, per exemple tinc contactes a la Pompeu Fabra, bueno contactes, amics i que estudia econòmiques i sí que és cert que m'ho comentat que allà no pot treballar perquè li demanen esforços, o sigui li demanen treball pel matí i treball per la tarda, és un altre rotllo aquí és una mica més, i parlant amb el profe també ho pots arreglar bastant bé, mira que tal que tinc problemes perquè treballo, aquí som com una mica més no sé, més compassius o algo així, no sé.

E- Amb l'assistència a classe més o menys que fas, 50%, o 60%?

CP- Posa-li 70%.

E- Sí, 70 aproximadament, i quan decideixes no anar-hi perquè és? a part de perquè et trobis malament.

CP- Primer sempre faig la pensada de si això és molt important o no, i quan ja decideixo que no és molt important i que és saltable sense tenir molts problemes si me la salto, llavors decideixo no anar-hi però acabo fent coses que no puc fer el dia a dia, saps que vull dir? O sigui canvio, com que la feina no puc deixar d'anar a la feina perquè si falto dies em fan fora, llavors sacrifico el matí a la facultat per quedar-me a casa.

E- Fent feina de la uni vols dir?

CP- No, no cal, o sigui si s'ha de fer també es fa de no anar a classe per fer feina, això ho he fet més d'un cop, però faig unes altres coses.

E- I quan valores que no val la pena anar-hi?

CP- Doncs quan, depèn de l'assignatura si evidentment és una classe de dos hores per exemple, li dono més importància perquè sempre s'acostumen a dir més coses i moltes classes de dos hores són pràctiques en si que valen per l'avaluació i classes que són soltes i són teòriques només o sé que no haig d'estar allà perquè no em compta per la nota, doncs aquestes són les que sacrifico normalment

E- I fer campanes per anar al bar?

CP- No, això a primer o a segon també

E- Ara ja no.

CP- No.

E- T'has fet gran?

CP- No m'he fet gran però és que canvia una mica, aquí tens el teu grup d'amics i que és lo millor del dia doncs quan te'n vas amb tota la penya al bar, però ara un està fent assignatures de tercer, de segon o de quart, ara ja no ens trobem casi mai i ja no és el mateix que anar tots jugar a cartes i fer pinya, és diferent.

E- Això ho havies fet?

CP- Sí, això era lo millor, ens ho passàvem molt bé, suposo que és normal, suposo que li passa és a diverses generacions, vull dir a tothom.

E- Val, quan vas triar que volies fer ciències polítiques, els teus pares bé, els hi va semblar bé.

CP- Sí, molt bé.

E- Sempre t'havien dit que arribessis a la universitat?

CP- Sí, pels meus pares això és capital, sí i tots els esforços que ells han fet sempre era perquè ells no van poder anar doncs que jo pugui anar i després també em marcaven molt saps, vull dir em volien marcar molt el que havia de fer, després em vaig desmarcar i després nio em van pressionar, volien que estudiés que magisteri perquè després volia feina i ho vaig dir vale però quan va arribar el moment i jo em vaig fer el plantejament, no els va saber greu tampoc.

E- Ni pel fet que no tingués una sortida laboral clara.

CP- No, no, és que ells hi veuen, és la universitat per ells, és que és, vull dir com que ells porten treballant fins els 14 anys per ells la universitat ja és una sortida laboral estudiis això o estudiis humanitats, saps? Per això que clar en aquest sentit no m'han dit molta cosa.

E- El discurs sempre ha estat el d'estudiar, tens germans que hagin anat a la universitat?

CP- Sí, me germana ha entrat a la universitat aquest any.

E- També ha arribat a la uni, val.

CP- Sí.

E- Lo del tema del treball en grup aquí em deies que són col·legues, són amics?

CP- Sí.

E- També hi són a fora de la universitat, o sigui quedeu els caps de setmana i tal?

CP- Sí, som un grup una mica que no estan molt per aquí i llavors sí que hem fet viatges junts, hem anat a l'estiu i ens hem passat molt bé.

E- Però és la teva colla de fora o a fora tens una l'altra colla ?

CP- No, a fora tinc una altra colla, és la colla d'aquí i és lo xulo perquè tothom té una altra colla i aquí és la de la universitat.

E- Aquesta colla de fora també són universitaris?

CP- Sí, tots, tots.

E- Tots?

CP- Tots, no crec que sigui per...

E- Sociològicament és molt important.

CP- Sí, clar, però...

E- És en relació al discurs en relació a l'educació.

CP- Sí, clar, dels pares, dels amics.

E- De tots, no t'ho havies plantejat?

CP- No, però ostres.

E- O sigui tots universitaris?

CP- Sí, cadascú en un camp molt diferent però suposo que per això som tant col·legues perquè cadascú té les seves tonteries al cap diferent al de les altres.

E- A veure si em deixo alguna cosa, sí un parell de coses, alguna vegada has deixat una assignatura a mig començar, o t'ho has plantejat alguna vegada i al final no ho has fet?

CP- Sí que ho vaig fer, amb anglès.

E- Amb anglès?

CP- Sí, a més vaig ser tonto perquè no sé si ho saps però és l'assignatura que més val,

E- Són 14 o 15 crèdits, no?

CP- Són 15 crèdits, és l'assignatura que més val i clar, a mi se'm ha multiplicat per segona convocatòria perquè hem vaig haver de matricular quan vaig estar a França i ara l'estic fent i com tot és que m'estic jugant molts crèdits.

E- Almenys quan la vaig fer jo tampoc era molt difícil d'aprovar.

CP- No, el que passa és que vaig fer classe a primer any amb en Jeroni i jo i mira que m'agradava perquè és un tio que però alhora de fer classe era incapaç i vaig decidir no anar a classe i llavors alhora de fer la classe em va dir ho sento però no pots fer-ho i jo estava amb l'emoció de pirar-me a França i vaig dir ja la faré.

E- O alguna que volguessis deixar-la i al final decidissis que no, ho dic pel fet que en una assignatura que hi hagi avaluació continua o treball en grup pot ajudar a que tiris més.

CP- No el meu cas no ho he vist així.

E- O algun col·lega que li costés sempre enganxar-se i que amb lo dels treballs en grup es vagi traient les assignatures més.

CP- És que no t'acabo de pillar.

E- La idea és, algú despenjat o que li costi alguna assignatura en particular, llavors l'avaluació continua o del treball el grup fa que amb l'avaluació continua estigui més constant i per tant no se la deixi o li costi més deixar-la.

CP- Sí, sobretot, el tema de l'avaluació continua és, suposo que sí que...

E- Però no ho has viscut això tu?

CP- No perquè en aquestes assignatures tant, que en principi que en principi són més de treball de dia a dia, doncs per plantejar-te la em vull despenjar i me la vull deixar, ja saps que demà serà pitjor encara perquè demà tindràs tantes coses i diràs encara estic fent això, tenim moltes ganes de treure-les de sobre. Per l'avaluació continua evidentment perquè fa que aquesta assignatura sigui més difícil o més inaccessible però tampoc ho he viscut molt.

E- I lo del treball en grup d'anar arrossegat o arrossegant un col·lega.

CP- No, sempre que he començat he acabat i els meus col·legues també els hem acabat tot, no hi ha cap cas que hagi dit s'ha despenjat o ho ha deixat però tampoc et sabria dir si, no en parlàvem de si et demanava molt l'assignatura suposo que tothom se la volia treure.

E- L'altra cosa, t'has plantejat alguna vegada que la universitat està finançada públicament i això et comporta responsabilitat alhora de seguir amb la carrera, o no? M'estic explicant fatal és que estic espessa, la idea saps que la universitat està finançada públicament, la teva matrícula en part la pagues tu i en part públicament, hi ha gent que sent això com una responsabilitat alhora d'anar a classe i treure's la carrera ràpid o no.

CP- No, no.

E- Una responsabilitat més social, no només la que t'han inculcat als pares d'has d'anar a classe perquè és important, és una més social.

CP- No, mai, m'ho havia plantejat així i tens raó, és interessant, però no, no sento aquesta, potser després quan vas pel carrer o et mous amb altres ambients, per exemple jo que sempre he estat fent esport allà al poble on vaig néixer, que és un poble que és Canovelles, no sé si et sona, està el costat de Granollers, és un poble molt obrer, amb molta immigració i tot això, llavors clar, quan jo estava a l'equip de futbol i la gent sabia que anava a la universitat era com bufff, em tenien molt així i jo no ho acabava d'entendre, no entendre-ho sinó que no me'n aprofitava perquè érem amics des de que érem així, que havíem anat, però el que ells estiguessin treballant de mecànics o el que fos i jo estigues a la universitat em miraven així, però ami vaig sentir aquesta responsabilitat de dir sóc un privilegiat, sí que ho sé que són un privilegiat però sé que hi ha més privilegiats que jo, és una putada perquè llavors, i mai he sentit aquesta responsabilitat pública, però també és interessant veure-ho així.

E- I amb els col·legues aquests de Canovelles ja no sou amics?

CP- Ens veiem poquíssim, ara ens trobem però...

E- Anar quedant i tal no?

CP- No, és una pena perquè n'aprens tan i t'ho passes tan bé com, però bueno, és el que hi ha suposo, cadascú fa la seva.

E- Bueno, això de la responsabilitat més social, no ho critico, vull dir de vegades ho pregunto i diu com no m'ho havia plantejat, però hi ha poca gent que s'ho planteja.

CP- És que m'agradaria no sé, és que no crec que haguem de tenir aquesta responsabilitat, vull dir no sé és com carregar un mort una mica massa pesat i sí que ningú es fa un plantejament des d'un principi alhora de...

E- No sé, jo l'únic que m'he trobat que m'ho ha dit va ser un informàtic i va ser la primer entrevista que vaig fer i a partir d'aquí faig la mateixa pregunta penso que algú més també la pot tenir, perquè ell em deia que a part de la responsabilitat de casa seva de que hagi de seguir perquè els meus pares m'ho paguen, a més també en part està

finançat per tot i per tant, a ell li implicava més, amb ell li anava més, clar, no s'ho sentia com una llosa sinó s'ho sentia que tenia més forces per treure's la carrera ràpid i perquè estic ocupant un lloc que està ocupant algú altre, no sé, a mi també em va sorprendre el discurs i vaig pensar que era molt interessant, i a sobre un informàtic és com una sorpresa.

CP- Sí, allà informàtica no hi ha ambient, no sé, sí que és interessant però és que no.

E- Bé, és igual, per part meva ja està.

Entrevistada: 13. Titulació: Educació Infantil. Curs: Segon.

Data: 7 de març 2008. Durada: 23 minuts.

E- Quin curs estàs fent?

EI- Segon.

E- I està tothom amb assignatures del pla pilot, Infantil és pla pilot i totes les assignatures que es fan amb aquesta idea?

EI- Psi.

E- En teoria sí?

EI- Sí

E- I n'hi ha alguna que sigui molt diferent o totes són avaluació continua...?

EI- Jo diria que totes són d'avaluació contínua, tots treballs bàsicament, alguns hi ha exàmens...

E- Però la majoria, no.

EI- Sí.

E- Val, d'acord. Què entens per aprenentatge?

EI- Doncs, el que cadascú va treballant per aprendre, es que no sé com...

E- Vale, com saps que has après alguna cosa?

EI- Quan realment entens i trobes que té una importància, que pots veure que pots aplicar-ho en el què vols fer. Si et refereixes a l'aprenentatge de la carrera i tal, per mi, jo se que he après quan sé que ho puc aplicar i realment que m'interessa.

E- Que ho podràs aplicar...

EI- En un futur professional, em refereixo.

E- D'acord, i quines estratègies fas servir per aprendre, quines tècniques d'estudi?

EI- Doncs, és que potser et contesto coses que no...

E- No!

EI- Doncs, les teories i tot que ens donen fer resums, un esquema i tal, sinó buscar, si veig que estan incompletes, doncs buscar més informació per internet o a la biblioteca, bàsicament.

E- El que fas amb la teoria són resums?

EI- Sí.

E- Per què la majoria d'assignatures et demanen memorització?

EI- No, per exemple psicologia ens donen molta teoria però no vol que ens ho memoritzem, sinó més comprendre per poder-ho aplicar, és més situacions, com ho aplicaries, com actuaries en situacions reals.

E- I a tu els resums t'ajuden...

EI- Per anar comprenent i tal.

E- I això també t'ajuda a després si ho vols a aplicar haver tingut la teoria al darrera.

EI- Sí.

E- Val, d'acord, i creus que des de que estàs a la uni ha canviat la teva manera d'aprendre o més o menys has continuat igual?

EI- No, igual.

E- D'acord, quan comences un nou curs o una nova assignatura, posem, valors com ho fa el professor, quin tipus d'avaluació fa, quin tipus de matèria, per saber què aprendràs, com ho faràs?

EI- Sí, per exemple, depenent de l'assignatura, si veig que una està més relacionada al que joestic estudiant amb la meua professió doncs hi poso més que no en una altra, per exemple geografia que, aviam és interessant el que es diu cultura general i tot això, però no... i això com t'ho planteja el professor també influeix, si t'ho planteja més, jo què sé, més dinàmic, dient que no serà tot "un coñazo" i tal, sí que influeix.

E- Això també influeix, i en aquestes que no t'agraden tant, llavors com t'hi encares l'assignatura? Fas el què s'ha de fer?

EI- Si, bàsicament és anar a classe, escoltar el professor i tal i no fer els mínims, però anar tirant amb menys ganes que amb les altres.

E- I et fas algunes expectatives de les notes que vols treure?

EI- Home, sí, no anar traient un cinc pelat però anar aprovant i si pot ser amb més nota, pues millor. No em poso de dir treure un excel·lent però sí que...

E- I assignatures que les vegis més en un sentit professional, que m'has dit que era el que més t'interessaven, aquestes intentes treure...

EI- Intento esforçar-hi més, per treballar-ho, ja no per treure la nota sinó per treballar-ho bé per haver fet un bon treball i haver estat currant-ho per després saber-ho aplicar, i tant. Jo que sé psicologia o literatura infantil que li trobo més sentit que no les altres.

E- D'acord, i expectatives professionals, les tens clares? Bé, ja sé que aquesta carrera és molt clara en aquest sentit però tens clar quin tipus de mestre t'agradaria ser?

EI- Sí, educadora infantil, directament...

E- No sé, si has pensat tenir la teua pròpia guarderia, o una guarderia diferent o...

EI- Home, jo espero anar a una escola on tot sigui com ens estan explicant aquí, constructivista i tal, que sigui diferent a les pràctiques perquè jo m'he trobat escoles on treballen molt amb fitxes, amb mètode antic i tal, que sigui realment el què ens estan ensenyant, però també sé que no sempre n'hi ha això, però bueno.

E- D'acord. Llavors, en relació a les preguntes aquestes, lo de la motivació ja veig que... el que es divideix més és, no sé si n'has sentit a parlar, la idea és si la motivació és instrumental o expressiva, segur que n'has sentit a parlar.

EI- No.

E- Doncs, la motivació expressiva és que estàs més centrat en els estudis i no tant en això en guanyar ingressos i el dia de demà, i la instrumental és més, el que seria un informàtic per exemple, més centrat en tenir uns bons ingressos i no tant amb la matèria i no tant en els estudis. Ja veig que tu ets expressiva total.

EI- Sí.

E- I tu creus que això influeix en com aprens, en els estudis, si t'agrada...

EI- Clar, jo sé per exemple de gent que fa això que dius tu, una carrera més aviat pel tema econòmic que per l'interès realment, i crec que si que influeix perquè si estàs fent una carrera pel tema econòmic potser no t'interessa tant com una que fas realment perquè creus que és la teua vocació, llavors hi haurà assignatura o algo que és això que no aniràs amb la mateixa actitud, no rendiràs tant que amb les altres que sí.

E- I coneixes gent d'aquí d'Infantil que...

EI- No, bueno si conec una, conec una que sé que és el cas que els seus pares, ella volia fer Ambientals i els seus pares no li veien sortida i més o menys la va obligar a, perquè el pare és mestre, a fer aquesta carrera, llavors si que va fent els esforços i tal però... no sé jo no la trobo...

E- No hi està a gust.

EI- No.

E- No és un estil gaire corrent aquí a Infantil, tothom qui tria fer Infantil ho té molt clar i li agrada molt. Tu ho tenies clar des de sempre que ho volies fer?

EI- A mi m'agradava des de petita.

E- Has fet Batxillerat i has entrat aquí o has fet el Mòdul?

EI- Batxillerat.

E- Vale. Respecte al tema del pla de Bolonya, tu has entrat i en teoria tot era pla de Bolonya, has notat algun canvi respecte a d'institut, com es fan les assignatures i tal.

EI- Bueno, això que a l'institut anaves fent treballs però aquí era més light i aquí és tot matxacar treballs i més treballs, bàsicament. Aviam, tot i que és una avaluació continuada, no és com al Batxillerat que... és al contrari, aquí més treballs i al Batxillerat més exàmens, és això aquí només tenim l'examen a final de semestre si n'hi ha i ja està, bàsicament.

E- I a nivell de participació a classe no has notat diferències?

EI- No, vam participar alguns però tampoc no...

E- I t'ha costat això de fer tants treballs, anar a ritme?

EI- Ni si ni no però t'has d'acostumar a la força, és que sinó vas una mica agobiada, però bueno, és el que toca.

E- I trobes que t'ajuda a aprendre aquesta manera de funcionar, de fer treballs i tal o creus que no?

EI- No, trobo que no, trobo que s'ho podrien fer els treballs però no tant, es que te'ls posen gairebé a totes les assignatures a la vegada, que es podrien coordinar i plantejar més espaiadament els treballs perquè ho puguis fer amb més tranquil·litat i llavors sí que podries treure millor la informació, llegir-te'ls millor i treballar-los millor per acabar aprenent més, sinó els has de fer tots a la vegada a corre cuita i tal i no...

E- No et deu ajudar gaire a aprendre?

EI- No.

E- I si estigues millor coordinat, creus que és una bona manera d'organitzar les assignatures.

EI- Sí, perquè amb els treballs també és quan realment tu aprens. No sempre donant-te la teoria i vinga, estudia, sinó treballar tu també.

E- I sents que hi correspondència entre l'esforç que fas i les notes que treus a les assignatures?

EI- Sí.

E- No t'has trobat mai sorpresa?

EI- No, fins ara no.

E- I en relació als professors creus que s'han adaptat bé a aquesta manera d'ensenyar diferent? Ja sé que aquí sempre s'ha procurat molta participació dels estudiants i tal però potser notes que hi ha professors que els hi costa més fer classes més participatives, o que col·laboreu més?

EI- No, no recordo cap cas.

E- Estàs treballant actualment?

EI- Sí.

E- I com ho portes lo de compaginar-ho?

EI- És que es un treball força espaiat, per exemple només estic un dia a la setmana donant classes a una nena i després al bar fent de cambrera, però només els caps de setmana així que de moment bé. No és un treball continu de tota la setmana, em va bé, sí.

E- No et costa compaginar?

EI- No.

E- És que de vegades passa que hi ha gent que treballa més hores i fent tants treballs i alhora treballar fora d'aquí.

EI- No, això no es cap impediment de moment.

E- I en relació als treballs, es fan en grup normalment?

EI- Sí, la majoria sí.

E- I qui tria els membres del grup, normalment?

EI- No, normalment vam començar amb el grup, bueno ho diu la mestra que fem grups de tanta gent i som nosaltres qui triem.

E- I mantens sempre el mateix grup, en aquí, més o menys?

EI- Sí, perquè vam començar amb uns, hi havia problemes i ens hem quedat un grup allà estable i ja veiem que funciona bé, sí...

E- I quin tipus de problemes hi havia amb l'altre grup?

EI- Doncs, teníem visions diferents de fer els treballs i tal, algunes es relaxaven molt, els altres havíem de tirar una mica del carro i...

<Interrupció>

E- Perdona, eh. Respecte als treballs, m'estaves dient que tens un grup estable i eficient de treball. I heu fet amistat amb el grup?

EI- Som les que ara sortim juntes.

E- Us veieu fora d'aquí?

EI- Bueno, això no.

E- A com que em deies que sortiu juntes.

EI- Sí, sortim de vegades però tampoc no és, és més amistat d'aquí de la universitat, però de tant en quan sí que...

E- D'acord, o sigui que la teva colla d'amics diguéssim no són elles sinó que està més aviat fora de la universitat.

EI- Sí.

E- I aquesta colla d'amics de fora també estudien tots?

EI- Sí, estan en diferents facultats però sí.

E- O sigui que també valoren el fet d'estudiar?

EI- Sí.

E- De vegades hi ha persones que tenen una colla que treballa i llavors li costa més continuar amb els estudis perquè no està tant valorat o perquè vol diners perquè volen sortir.

EI- No, perquè com tots estem estudiant diguem-ne, com que elles estan en la mateixa situació.

E- D'acord, no hi ha problema amb això. Em deies que havies decidit des de sempre que volies fer infantil, i els teus pares cap problema?

EI- No cap problema, me mare sí que m'ha dit alguna vegada que si em veig en cor d'estar amb nens tant petits, que és una feina que no està molt ben pagada, però bueno, com saben que és el que m'agrada no m'han dit, com aquesta noia, que estudies una altra cosa.

E- I ells han valorat sempre que estudiessis?

EI- Sí, sempre han volgut que fes una carrera, que em formés, que no em quedés amb lo elemental, que trobes una motivació, no una carrera, també hagués pogut fer una altra cosa, però tenir uns estudis per formar-me i tenir un bon treball, un bon futur.

E- O sigui que no has tingut ningú del teu entorn, sigui colla, pares, parella... que t'hagin frenat a estudiar?

EI- No.

E- Tot el contrari.

EI- Sí.

E- Situació perfecte ja ho veig

EI- Sí.

E- Què més? I els grups de treball, m'he deixat de preguntar-te una cosa, m'has dit com funcionava el grup... i creus que us va bé el fet de treballar en grup? És que ara amb això de Bolonya s'ha posat com de moda, diguéssim.

EI- A mi m'agrada més treballar en grup perquè aviam quan tu fas un treball tu només tens la teva visió d'allò que fas potser que vegis que està bé i després no i amb la resta del grup, si ho fas així amb grup el treball, pots veure la visió de l'altra gent, pots veure si t'havies equivocat o no, i pots aprendre moltes altres coses, moltes estratègies per fer treballs, és com que comparteixes informacions i maneres de fer que...t'enriqueixen.

E- O si que creus que enriqueix més això que no pas fer-ho tu solet.

EI- Sí.

E- D'acord, el tema de la relació amb el professorat i tal, creus que hi ha bon ambient, això ja ho sé que hi ha bon ambient. Vull dir, si tens algun dubte no tens cap problema per recórrer i preguntar?

EI- No, trobo que ells estan oberts a que tu els hi expressis qualsevol dubte o problema, jo què sé de la dinàmica que fan de la classe per si els hi vols expressar, que no se si tots canviaren la forma de fer, però jo trobo que sí que estan oberts a que els hi comentis qualsevol cosa.

E- I vas a tutories si ho necessites?

EI- Jo no, jo no hi he anat. Però sé a gent que sí que hi va i que el reben bé i tal.

E- I has tingut algun tracte amb alguna professora que no siguin de coses específicament acadèmiques.

EI- No.

E- No, cadascú el seu paper?

EI- Sí.

E- I quan acabes les classes et quedes per aquí, te'n vas al SAF o alguna associació? O és més aviat venir aquí fer les classes i anar cap a casa o cap a treballar

EI- No, marxo.

E- I l'assistència a classe, assisteixes sempre?

EI- Gairebé sempre. Algun dia no, però tampoc és sovint.

E- I quan no assisteixes, per què decideixes no assistir?

EI- Per fer treballs.

E- Però sinó assisteixes sempre?

EI- Sí.

E- Alguna vegada, has pensat deixar alguna assignatura o així?

EI- No perquè això si que tinc l'expectativa de treure'm-ho tot en els tres anys i acabar la carrera. Perquè vaig veure que l'any passat al fer-les totes no em va costar i trobo que aquest any ho podré fer, i espero l'any que ve també fer-ho.

E- No hi hagut cap vegada de dir, això potser m'ho deixo...

EI- No, mai.

E- Doncs, jo diria que ja està. Ho sento que ho fet molt saltejat de les coses que se'm anaven acudint...

Entrevistada: 14. Titulació: Educació Infantil. Curs: Segon.
Data: 7 de març 2008. Durada: 37 minuts.

E- Tu estàs fent segon?

EI- Sí.

E- I t'han anat bé tots els cursos...

EI- Sí de moment sí, tot bé, tot el dia.

E- Quan vas decidir, més o menys, fer aquesta carrera?

EI- Bueno, no he tingut diguessis sé que vull fer aquesta clar, tenia diverses opcions i després per la nota em va, o sigui vas ficar després de la selectivitat, vas ficar dos o tres, aquesta la vaig ficar la segona però m'era igual entrar a una o l'altra, i la primera no em va arribar la nota i vaig entrar a la segona.

E- I n'estàs contenta?

EI- No, si és que m'agraden per igual, si m'haguessin donat la opció de posar les dos a la primera hagués ficat les dues.

E- I les expectatives que tenies, el que faries i tal?

EI- A la carrera?

E- Sí.

EI- Les expectatives que tenia sí que s'han complert la majoria, però hi ha moltes coses que no m'esperava, bueno potser perquè quan he parlat amb la gent i això potser m'han dit les coses més relacionades amb els nens, les assignatures relacionades amb els nens, i a l'entrar a la carrera he vist que moltes assignatures no estaven directament relacionades, diguéssim que sí que clar que et serveixen d'algo i tot, però per exemple llengua catalana, no està enfocada en quant a la didàctica ni res sinó és perquè tu assoleixis algo, i això és el que no sabia però sí s'ha de saber.

E- Tu tenies una idea clara del que volies que en el futur professional, volies exercir aquesta professió?

EI- Sí.

E- Aquesta carrera està molt orientada...

EI- No hi ha molta opció.

E- Però tu tenies clar que t'agradava?

EI- Sí, és que jo porto tota la vida estant amb nens i sempre m'ha agradat molt, no sé, sí, ho tenia clar. A veure, tampoc sé exactament quan acabi què faré però sí, això.

E- Quan comences una nova assignatura, un nou curs, què et plantejes perquè t'agradi més, perquè t'agradi menys, perquè t'impliquis?

EI- Doncs, em plantejo primer com són els professors perquè canvia molt una mateixa assignatura amb dos professors diferents, jo ho he comprovat quan ha vingut un professor en comptes d'un altre i en un dia, a vegades hem après més que el que hem après en tot el curs. Doncs, això com són els professors, perquè veies aquelles persones cada dia i has d'anar fent, igual que feies amb els companys al principi, i també veure com van les coses cada dia, els professors, si la matèria serà interessant o no o serà d'aquestes que són feixugues.

E- I com decideixes si t'interessa o no una matèria?

EI- Bueno, el primer dia no ho decideixes sinó quan portes cert temps doncs, o sigui no cal ni pensar, no fixar-se, o sigui la diferència de les classes a unes altres o la dedicació que fas en una assignatura o una altra, o només mirant això ja pots veure, quina assignatura t'interessa, quina no...tot això.

E- Però l'interès d'una assignatura té a veure a si la faràs servir, o no?

EI- No, no té perquè, o sigui no té perquè, ara estem fent sociologia i la professora m'encanta i el què estem treballant m'encanta i en realitat sociologia, o sigui no farem

mai didàctica de la sociologia, m'entens? i en canvi jo crec que jo i moltes estem encantadíssimes amb l'assignatura i amb tot i després algunes que són, jo què sé didàctica de la no se què, que mira que està relacionadíssima però després el temari o lo que sigui no ens agrada, o sigui que no seria el principal interès. Però motiva més que, o sigui motiva més lo altre perquè com que penses “a pues això com ho faria a classe”, però no, no és el que et fa dir si una assignatura és interessant o no.

E- I en relació als professors que notes que et va millor, que t'agrada més quan fan una assignatura?

EI- Doncs, a veure, sé lo que no m'agrada, no m'agrada gens que vinguin professors i estiguin hores i hores parlant i tu prenent apunts, excepte en psicologia, perquè a psicologia la professora no sé com explica, a sobre fica tants exemples, potser t'està dient “el boli s'agafa així” i tu no entens res, després fica una exemple que ho tens molt clar, et motiva moltíssim, són d'aquestes assignatures que només fem això i que les preguntes que et planteja són súper interessant i gravar nens i analitzar. Però si traïessis les pràctiques, ella va explicant, no li agrada que apuntem, però nosaltres ho fem i en aquest cas sí, però la resta no. Hi ha profes que estan tota l'estona i potser el primer quart d'hora t'enteres del que està dient però després desconnectes. I m'agrada pues això els profes que porten material o recursos o coses que fan que les classes, no sé, diferents. Jo que sé, si fas teoria, teoria, després que sigui una setmana d'anàlisi de vídeos, que no sigui sempre igual i que canviïn i no sé també hi ha professors que venen amb la intenció de donar-te coses i hi altres professors que tenen la intenció de fer-te veure coses i també canvia molt, un professor que diu “bueno, esto es así y ya está” a un altre que ve i et diu “mirad esta situación, a ver que sacais” que et fan participar més i et fan més pensar i això doncs, s'agraeix molt.

E- I expectatives de les notes que vols treure, te'n fas quan comences una assignatura, o no?

EI- Quan, al començament de tot no, però quan per exemple, si haig de fer un treball o quan entrego el primer i em tornen les correccions sí que dic, si he de fer vuit treballs i la nota es més o menys com aquest, la nota de l'examen es tal, i sí que faig com una quiniela diguéssim, si que dic aquesta puc treure bona nota, aquesta potser no tanta.

E- I unes expectatives de tenir un expedient concret? Vull treure tot excel·lents...

EI- Però bueno sempre tinc, clar, però hi ha algunes que només començar, per exemple, català jo crec que totes tenim l'expectativa de que potser ni aprovem o que l'aprovem justíssimes si és això al que et refereixes i d'altres que, per exemple a sociologia ens ha dit “todas teneis excelente hasta que me demostréis lo contrario” i això motiva i dius aquí potser sí que em valoren més lo positiu, però hi ha altres que des d'un començament ja saps que si treus un sis ja serà, però sempre tens la idea de treure a tots excel·lents, l'expectativa la tens igualment, jo crec que trauré un sis a català no faré per fer lo just.

E- T'esforçaràs igual.

EI- Clar, perquè sinó.

E- Quines tècniques d'estudi fas servir normalment, varien segons l'assignatura?

EI- Sí, varien molt segons l'assignatura, hi ha algunes que, no sé, amb les pràctiques, o sigui treball relacionat amb pràctiques, després fer un repàs amb coses i veus ja tens claríssim el que és i amb els exemples de classe i tot ja saps que es és molt difícil fer resums, perquè et segueix quedant molt ampli i anar fent resums i després no se quines altres, bueno no, això seria.

E- Doncs, això seria aquesta pregunta diguéssim, el tipus de <P.20>. Què t'anava a preguntar ... En relació a Bolonya heu notat alguns canvis en les assignatures, o no?

EI- No, és que nosaltres ja vam començar amb Bolonya, tampoc sé com era abans diguéssim, però nosaltres com que ens van fer diverses xerrades al principi de curs ens van presentar amb la idea de que en comptes de concentrar-se tota la feina o tot l'estudi i tot al final del semestre, serà més continua i serà avaluació més continua i ens va agradar molt tot això, però després no sé si és perquè alguns professors no s'han adaptat bé o algo, però tenim tota la feina cada dia i després tenim tota la feina que igualment tindríem i llavors és això el que no, aviam jo tampoc sé com és sense Bolonya, diguéssim però pel que ens han explicat els mateixos professors abans era treball final o examen final, ara es més repartit però també tenim treball final i examen final, no sé.

E- I els professors que fan això de no saber per on tirar, són molts són pocs?

EI- Aquest nou curs potser no tants, també com tenim algunes anuals no s'aprecia tant però l'any passat sí que, la majoria, que ens ficaven moltíssim treballs, moltes coses i molt complexes, no de llegir un article i resumir, no coses complexes, i després tenim examen i tot. Però aquest curs ja no és tant això, a més hi ha menys assignatures i tot.

E- Com saps que has après alguna cosa, com decideixes que allò ja ho saps?

EI- Quan no cal que facis com memòria, quan si t'ho m'ho preguntessis alguna cosa t'ho sabria explicar però sense pensar què va dir, sinó... no sé com explicar-ho. No sé és que jo sé quan tinc alguna cosa clara, és que no sé com dir-ho, no sé com explicar-ho. No sé si tu em preguntes, és que no sé com explicar-ho, no sé com explicar-ho, però és això, quan no has de pensar gaire com era, com ho havia dit o com estava, sinó que surt directament ho pots explicar sense cap problema i saps el que estàs dient allà ja crec que ho sé bé.

E- O sigui que ho sabries explicar tu, diguéssim.

EI- Si quan jo se el que estic dient i no estic repetint res, diguéssim, vol dir que ja ho sé bastant bé.

E- I això es el que acostuma a passar la majoria d'assignatures, que quan acaben, al cap d'un temps.

EI- Mmmmm, en la majoria no sé però en bastantes sí.

E- I creus que depèn de com t'han donat l'assignatura?

EI- Seguríssim, a veure aquelles que t'han donat molts exemples o que t'han donat molts apunts en plan dossier i llegeix se't queda moltíssim, potser no sabries dir la definició exacta però tens claríssim el que es i això amb exemples i tot, potser no et saps la definició però saps estava en allò que em van explicar i era allò que passava i no saps les paraules tècniques però saps els concepte, i això es el que t'ajuda a saber les coses. Que no diguis això es tal, tal i tal i penses a això...

E- I ho relaciones amb una altra cosa...

EI- Sé, i que et donin aquest suport i els exemples et facilita molt perquè potser no ho saps els conceptes però com ho has vist a la pràctica o a la realitat saps pràcticament el què es. O sigui has de recordar aquella vídeo o la imatge o el que sigui però no has de recordar les paraules...

E- El volum de feina que us fan fer en les assignatures normalment es veu recompensat en les notes?

EI- El semestre passat crec que sí, el semestre passat crec que la majoria hem estat d'acord que sí que estava ben repartit, les notes les proporcions, el treball, que estava bé però l'any passat jo veia algunes assignatures que treballàvem moltíssim més que unes altres i després les notes eren més baixes o no sé, jo crec que l'any passat va ser molt, no sé ningú crec que entenia gaire com... no sé

E- L'any passat que era el primer?

EI- Sí.

E- Potser es perquè era un xoc amb el què havíeu fet abans?

EI- No crec que fos un xoc, perquè més o menys al Batxillerat és el que havíem fet, exàmens, no se al meu institut no eren exàmens finals sinó que eren exàmens cada setmana i treballs cada setmana o sigui que jo ja és el ritme que estic acostumada i després l'examen final no valia més que la resta ni molt menys Però hi ha altres companyes que sí que han anat a escoles que era tot el curs i després exàmens finals i potser sí que els ha costat més per això, però no sé, jo crec que no era pel xoc, era perquè hi havia coses que et demanaves treballs súper extensos i després uns exàmens també súper extensos i després valoraven les coses com, no tant la feina que havies fet, sinó si estava perfectíssim o sinó, i per això no em va agradar molt això l'avaluació de l'any passat perquè jo crec que vam treballar tot, la majoria, no era perquè ens haguem recolzat, ni res.

E- I era en diverses assignatures això que va passar?

EI- Sí, a veure, tampoc serien moltes tampoc, però algunes sí, és que l'any passat teníem en un semestre nou o deu assignatures i clar és això, a la mínima que algú ens fiques un simple treball, el fet d'haver d'entregar deu ja era. És que l'any passat, jo la sensació que tinc, és que vam fer moltíssims treballs i que alguns eren súper, súper interessants però que no els vam poder aprofitar perquè com era que l'has d'entregar demà, el que podies ho feies d'això, però no et donava temps de si podies ampliar coses ni res, però jo recordo un que ens vam queixar al professor perquè no podíem no pel fet de que fos d'hora sinó que ens havíem hagut de limitar al que era, o sigui allò per poder entregar totes les coses a termini, i ho vam dir i ens va deixar canviar el termini, però la resta de treballs no.

E- I creus que això va dificultar que aprenguéssiu bé les assignatures?

EI- Sí, jo estic convençuda que si haguéssim tingut potser la meitat de feina, encara que cada treball comptés menys, ho haguéssim aprofitat molt més, és que jo crec que l'any passat era com una bogeria, no sé és que és això, alguns treballs que deies "quina cosa més xula" i clar com l'hi havies de fer, en realitat no havies après poc, o ho havies fet ràpid, tenies moltes idees, perquè molts dels treballs són d'innovar o coses així i que potser tenies moltes idees però com tenies una setmana, i el que havies de fer era ser la més ràpida, i això jo crec que sí que aquelles que no havies d'aplicar una cosa i ja està sinó que havies de fer coses per desenvolupar tu mateixa..., jo crec que aquestes sí que va fer un factor negatiu.

E- De totes maneres, a pesar d'aquests casos tant extrems, creus que l'avaluació continuada és positiva?

EI- Pel meu gust sí.

E- I creus que es compartit?

EI- Jo crec que la majoria sí que els hi agrada el fet de que no tot i que es vagin fent, perquè moltes professores aprofiten fer un treball per anar explicant paral·lelament, vas treballant la pràctica i la teoria alhora, jo crec que ens ajuda molt a la gent, ens ajuda a totes, però és això, sinó és extremat. Però, a mi per lo menys sí que m'agrada que sigui continuada.

E- En relació al tema de les motivacions, m'has dit que tenies dos carreres que volies fer i que no ho sabies i tal, però Infantil feia temps que pensaves que la volies fer?

EI- Sí, des de sempre m'han agradat els nens, sóc monitora des de fa mil anys i tot això. Tenia aquesta possibilitat sempre ha estat present quan em vaig plantejar què vull fer després, però no tenia clar és això el que busco i res més, tinc moltes inquietuds i puc dic això m'agrada però per això m'agrada i estic fent de monitora. No sabia que només fos fer això, hi ha moltes altres coses que també m'agraden, però sí des d'un principi ja tenia molt clar i crec que se'm dóna bé.

E- O sigui que la motivació també s'ha mantingut?

EI- Sí, sí.

E- Ho continues tenint claríssim?

EI- Sí, sí.

E- Amb el tema aquest de Bolonya, o no de Bolonya, és igual, avui en dia us fan fer molts treballs en grup?

EI- Tots els treballs són en grup. Bueno, excepte un o dos, un o dos a l'any, tot són en grup.

E- I ho acostuma a decidir el professor o vosaltres?

EI- Els grups?

E- Sí.

EI- El professor decideix el nombre de persones que vol i nosaltres decidim el grup que volem.

E- I normalment sou les mateixes?

EI- Sí, els professors un cop ja hem fet un treball normalment els professors ens demanen, si és el mateix número de persones, que es mantinguin les persones així com que fem un referent per conèixer als alumnes, però sí, igualment encara que no ens ho demanés jo crec que serien els mateixos, o sigui sí que acostumem, potser canviant de dos o tres persones però del mateix grupet, però no.

E- I has intentat buscar gent amb qui treballis bé?

EI- Sí, l'any passat, al primer semestre em vaig ajuntar amb les que havia conegut fent la matrícula i tot això però no m'agrada el ritme de treball i coses així i vaig conèixer després als últims exàmens del primer semestre a la biblioteca a altra gent i vaig veure que treballaven molt millor i des de llavors treballo sempre amb aquestes noies.

E- Que treballen millor què vol dir que són més responsables o que treballen d'una altra manera?

EI- No sé, primer les ganes, a veure jo no, mai demanaria algú que si estem fent un treball jo que sé de buscar un llibre, diria anem a la biblioteca a trobar-lo, ni molt menys. Però és que les primeres eren més "ja ho farem, ja ho farem, ja ho farem" i després és veritat que al final ho varem fer tot però ho vam fer apuradíssimes, tampoc no ens ficàvem tampoc molt d'acord i que si unes no venien les altres sí, no sé no era molt, no estaven molt concentrades, diguéssim, algunes sí però clar si érem vuit, que dos anéssim bé.. i les altres tampoc dic que facin el treball molt bé ni res, però almenys s'organitzen, totes busquen, és que allò era molt, jo recordo que la meitat de treball era tu fas la introducció, tu la bibliografia i ho ajuntem, no era treballar en grup en veritat, era... no sé. I això que durant aquell semestre sí que vaig dir però no, al final vam entregar tots els treballs i vam tenir notes bones, però és això a mi no ... no sé patia molt perquè pensava que no ho entregarem i coses així i no m'agradava...

E- I amb les que tens ara feu més treball ens grup en aquest sentit?

EI- Sí, quedem els espais i anem a buscar informació, home sí que ens repartim perquè ens diem tu busques aquests llibres relacionats amb això, perquè clar tampoc tenim mil hores i hem d'entregar altres treballs, però per lo menys sí que, si jo faig una cosa li passo a tots per veure si estan d'acord, no sé, sí que, sí, sí.

E- I hi ha grups que funcionen així d'aquesta manera dividint els treballs?

EI- Sí, bueno, la majoria no, però molts sí, sí.

E- El grup que tens aquest que comparteixes els treballs aquí, també són amigues?

EI- Sí

E- Quedeu a fora?

EI- Sí, amb aquestes sí, amb les de l'any passat no, però amb aquestes sí.

E- Els caps de setmana?

EI- Sí, el diumenge passat vam fer una barbacoa així que..

E- I el tema de les tutories hi aneu? Acostumeu a anar a tutories a preguntar coses al professor, o no?

EI- Bueno, crec que el primer que acostumem a fer és enviar-li un e-mail, o sigui anar poques vegades, normalment quan tens algun dubte o alguna cosa li preguntes per e-mail, si és alguna cosa que no has entès o algo sí que et fa venir al despatx, però jo personalment aprofito cinc minuts a l'acabar la classe allà o si és alguna cosa puntual per e-mail, però si que hi ha gent que diu "és que tinc una tutoria amb aquesta professora" o sigui que hi ha gent que utilitza aquestes hores.

E- I per què no les utilitzes tu?

EI- No sé, home, l'any passat quan havíem d'entregar algun treball sí que hi vam anar, però no sé si és que aquest any ho estic entenent bé o utilitzes els cinc minuts i llavors, no sé, després hi ha altres professors que no fan així, o sigui potser jo no he anat a fer tutories perquè quan hi ha treballs o algo, quan els torna fa com tutories amb un grup i jo per exemple de vegades aprofito, fem tutoria del treball aquell i llavors "escolta, aquests temes, no sé què" i t'ho resolt en un moment. És per això perquè m'he trobat amb altres situacions però no, no perquè sé perfectament que ells ens diuen sempre els horaris del despatx on estan i...

E- Hi ha poc costum d'anar...

EI- Jo sí, jo crec que he anat a altres noies que sí, quan passes pels passadissos i estan esperant i òbviament estan esperant per fer alguna tutoria o alguna cosa, però jo personalment, poques vegades.

E- D'acord. Quan vas escollir la carrera, els teus pares estaven d'acord?

EI- Ah, això sí.

E- I t'havien dit des de sempre que estudiessis a la universitat o els hi era igual?

EI- A veure, mai m'han obligat, després d'aquí hauràs d'anar a la universitat, però sempre des de que som petits el meu germà i jo ens han insistit que és molt important, ens han donat tot els, no sé com dir-ho, o sigui imagina't ...

<Interrupció>

E- Això dels teus pares.

EI- Ah bueno, això sempre ens han donat com moltes facilitats, per exemple em va donar que volia fer Turisme i aquí no podia ser i em van dir que havia d'anar a Cadis o a Tenerife, i ells no em van dir que m'havia d'adaptar aquí, fins i tot la meva mare va enviar e-mail per veure com ho podíem fer. És a dir, sempre han afavorit molt el fet de que el meu germà i jo arribéssim a la universitat, però mai ens han obligat ni res, i si algun cop hem fet alguna proposta d'alguna cosa que no fos la universitat, algun mòdul o alguna cosa, sempre ens han dit mira't-ho bé, mira't i tot el que féssim ho féssim amb cap però el que volguéssim, però això sí que és veritat que ens ha motivat moltíssim perquè anéssim a la universitat.

E- I al teu germà també l'han convençut?

EI- Sí.

E- I em deies que les companyes d'aquí eren amigues de fora, però també en tens de colla a fora?

EI- Sí.

E- I també han arribat la majoria a la universitat?

EI- Les del primer institut no, només estem la meva amiga o no, la resta o estan treballant o estan fent algun mòdul. Només som dos persones que haguem arribat aquí, i d'amics tres o quatre, i la resta també treballen. Però d'aquest institut que és l'últim que

vaig anar que és aquest d'aquí, el que està aquí, sí que la majoria per no dir el 99% sí que estan a la universitat.

E- I d'aquests que no han arribat a la universitat, t'ha dificultat alguna vegada el fet d'estar estudiant i que ells no?

EI- Bueno si em vaig canviar d'institut aquesta va ser aquesta la raó principal, que veia que quasi totes les meves amigues estaven deixant el Batxillerat, no sé veia que ninguna es plantejava anar a la universitat i em vaig començar com a, no sé com dir-ho, com a enfonsar una mica perquè veia que ninguna volia seguir, jo que sé alhora de treballs passava el mateix, que clar que com que elles l'únic que volien era aprovar i ja està i jo volia tenir alguna nota, doncs sí que veia dificultats. Però aquest va ser un dels motius, no tots, i per això em vaig canviar d'institut perquè les meves amigues ja es posaven a treballar allà i l'ambient era molt diferent. No m'impedia perquè jo no vaig deixar d'estudiar perquè elles no estudiessin ni res, però ja la motivació era molt diferent, a més els professors sabien que la metitat no volien seguir i també l'actitud era i els que veien que no els aprovaven i després que tu que t'estaves esforçant tampoc t'ho valoraven, perquè deien no sé.

E- Ho vas decidir tu lo de canviar d'institut?

EI- Sí, el meu pare des de que vaig començar l'ESO volia portar-me aquí perquè ja veia que l'ambient no era el que, els barris són molt diferents, però jo volia anar amb les meves amigues de tota la vida i em vaig quedar allà. L'ESO va anar perfecte, totes les meves amigues van acabar l'ESO i tot va anar perfecte però al Batxillerat tot va canviar, i va a ser a segon de Batxillerat que vaig canviar, només per un any. Però veia que si seguia a segon de Batxillerat és que algun dia fins i tot vaig pensar que acabaria deixant el Batxillerat. No creia que ho fes però els dies que veia que totes les meves amigues, és que de primer a segon érem sis a Batxillerat i quan vaig veure això és no sé, fins i tot vaig dubtar això que deixaria el Batxillerat i vaig veure que no podia ser i vaig pensar que jo volia seguir, i per no desmotivar-me més vaig decidir anar a algun altre lloc on veies que tothom tenia la motivació, bueno la majoria... i per això em vaig canviar.

E- I les del primer institut continues mantenint contacte?

EI- Sí que tinc relació, no diària, però sí tots els aniversaris i coses així amb algunes clar, no amb totes.

E- D'acord. Estàs treballant ara?

EI- Sí.

E- I com ho portes lo de compaginar estudis i feina?

EI- Hi ha dies que bé i altres dies que no. A veure jo tinc, no sé si és una virtut o un defecte, que quantes més coses faig més responsable sóc, és a dir que potser tinc algun dia dos treballs de la carrera, venir a la universitat i és el dia que més hores que estic a la universitat i tot i porto els treballs i porto els treballs al dia i potser després tinc una setmana que aquella setmana faltes profes, no hi ha gaires deures i treball no en tinc tant i potser aprofito més per descansar i em relaxo més dels estudis. I ho porto bé en el sentit de que estic aprovant tot i no amb notes justes ni res, però hi ha dies que acabo una mica estressada o èpoques en les que em tinc molta feina em fico nerviosa i la uni m'estressa i al revés quan és època d'exàmens a la universitat també vaig més estressada.

E- Però ho portes?

EI- Sí, sí és compatible.

E- I hi ha queixes de que no sigui compatible?

EI- Sí, persones que tenen així horari de que treballen tota la tarda, jo és que el meu horari és més flexible. I expecta en un treball, en els altres hi ha vegades que quan no puc truco i dic que no puc anar i no hi ha problema. Però les noies que treballen per

exemple en una botiga quatre hores, hi ha moltes que sí que hi veuen poc factible, o sigui potser ho acaben fent però potser se'n van al llit a les quatre de la matinada, que tampoc és... Però clar és que aquí ja no sabia que dir-te, perquè si se'n van a les quatre de la matinada però jo que sé, als espais estan tota l'hora al bar. O sigui que no sé, jo no sé personalment però això ja ho sabia, jo a la meua opinió sí que, en el meu cas, sí que puc, però no sé en altres casos que tinguin horaris més rígids, però sí que, la gent sí que fa comentaris que, sobretot la gent que està vivint a... perquè d'aquí de les rodalies hi ha poca gent, hi ha gent que viu a la vila o a Barcelona i han de treballar per pagar-se i aquesta gent és la que sobretot es queixa perquè diu "jo no puc deixar de treballar perquè sinó no puc viure aquí", però la resta diria que no.

E- I l'assistència a classe la mantens sempre?

EI- Jo sí, jo sinó és per alguna cosa que no es pugui canviar, algun cosa que sigui aquella hora i ja està, sempre vinc.

E- I per què sempre vens?

EI- Pues, no sé, és que no sé, perquè jo crec que fins que vaig començar la universitat pensava bueno la uni i veia a les meves amigues i sempre faltaven i com que no passen llista, bueno a primer sí que ens passaven llista molts profes, però pensava bueno si algun dia falto no passa res. Però jo penso que si no tinc cap motiu, per exemple l'any passat jo què sé potser hi havia una boda i era el dissabte però com era lluny deia aprofitem divendres i llavors sí que vaig faltar aquell dia i no em va saber tant de greu. Però així de normal dir pensar que hi ha classe i anar-me'n és que per què? No sé, anar-me'n tampoc m'aportava res, bueno potser descansar una hora més però és que no sé com dir-ho, no tinc ningú a darrera que em diu que has d'anar però no trobo la necessitat de faltar. En un cas excepcional sí, però això també era a l'ESO i a primària, i a més les meves companyes la majoria també venen gairebé cada dia i no sé...és que jo tinc la sensació molt de que estic a la universitat però que en veritat estic a l'escola perquè tenim uns horaris que comencem a les 8:30 com els nens i sortim molts dies a la 13:30 i tenim al pati diguéssim al mig i ho tinc com això. De vegades el meu germà té una hora, després una altra hora suelta i potser és més propens a alguna cosa però nosaltres que tenim aquest horari, dic al matí a la universitat i vinc aquí i ja està. No m'ho planejo de dir potser vaig a faltar, no sé perquè no, però potser també és això com que veig que les meves amigues també venen i això, algunes sí que són més campaneres, però so sabia dir-te perquè...

E- T'has plantejat alguna vegada o s'ha plantejat algú del teu entorn, que la universitat és una qüestió pública i que hi ha un finançament que no pagues tu sinó que el paga l'estat?

EI- No.

E- És que pot ser que la responsabilitat d'anar a classe potser que algú l'hi influeixi això. Però hi ha molt poca gent que s'ho planteja...

EI- No.

E- És més d'autoresponsabilitat de què és el que et toca fer?

EI- Sí, és que vull fer aquesta carrera i si aquesta carrera són aquestes hores, aquestes hores haig d'anar i no sé, no sé què explicar. Sí és això.

E- Jo diria que ja està, faig un repassillo no m'hagi deixat algo que després em trenco el cap que m'ho he deixat...T'has plantejat alguna vegada deixar alguna assignatura?

EI- No diria que no, bueno, el semestre passat, bueno l'any passat una professora no em va aprovar al juny perquè jo no havia entregat un treball però estava aprovada l'assignatura fins i tot sense el treball, i no em va ficar nota perquè si li entregava el treball em ficava un excel·lent i no em va canviar la nota fins al setembre i jo no em vaig poder matricular fins al setembre, i al matricular-me a segon, plàstica me la van

donar per la tarda. I clar, per la tarda amb les classes que m'havia fiat m'anava bastant malament i llavors aquesta és la que vaig pensar si deixar-la i fer-la l'any vinent de matí, per poder-me matricular de matí, però al final vaig parlar amb la professora i hi va haver molta gent que la va deixar i al deixar-la molta gent, ens va deixar anar de matí, perquè al començament que vam ser moltes noies que vam dir que per la tarda no ens va bé perquè treballem i volem anar pel matí i ens va dir que no. Però després molta gent que anava per la tarda ho va deixar perquè no li venia bé i si ara sou tres les que quedaran sí que podeu venir pel matí i com al final es va solucionar no vaig haver de deixar, però és que potser no l'hagués hagut de deixar però com plàstica has d'anar treballant i entregant treballs, si jo no podia anar a classe no hagués pogut tirar-ho endavant i potser la millor opció hagués estat deixar-ho i fer-ho bé, però com es va solucionar potser sí que m'ho vaig plantejar però no em va donar temps de... i aquesta és la única però la resta no. No fins i tot el semestre passat algunes es volien matricular de més assignatures per treure't perquè el semestre passat tenim poquíssimes hores. És que això és lo que hem trobat també, que a primer teníem en un semestre deu assignatures i el semestre passat només tenim quatre, es que hi havia dies que veníem a les 8:30 i a les 10:30 marxàvem, i això ho hem vist que està molt descompensat. Però de treure-me-la de sobre no, de moment no.

E- Per part meva ja està. Moltes gràcies.

Entrevistada: 15. Titulació: Educació Infantil. Curs: Segon.

Data: 10 d'abril 2008. Durada: 32 minuts.

E- La idea és com que estava buscant diversos perfils d'estudiants, la majoria d'estudiants d'aquí, els que he enganxat jo, la majoria de noies amb el tema de les motivacions, sempre posaven que tenien molt d'interès en la matèria, o sigui sortien puntuacions molt altes tant en l'àmbit d'estudiar com en l'àmbit professional. I em va interessar precisament que tu posaves molt en obtenir una bona feina però com si diguéssim la matèria i els estudis i tal que no et motivava tant i això m'ha interessat.

EI- No, no és que no és que no m'interessi però pel que veig, o sigui m'interessava abans però pel que estic veient a les classes i tot, no m'interessa tant, sí que hi ha algunes com psicologia i d'altres que estan bé. Però n'hi ha moltes que estan aquí i que dius no sé si estic aprenent gaire. És per això.

E- En relació amb el que t'has trobat?

EI- Sí.

E- Tu venies de mòdul?

G- No, de Batxillerat.

E- Llavors tenies una expectativa diferent del que t'has trobat?

EI- No en tenia ni idea realment, pensava que seria una cosa més pràctica de que faràs a la classe amb els nens, però no sé si serà a tercer, però el que és per ara no.

E- I què t'estàs trobant per ara?

EI- Doncs que és molt, que els profes la majoria no són mestres i no et poden dir realment a base de la seva experiència i quan hi ha un que sí que ho és es nota. Els que diuen això amb els nens no podeu fer-ho, haureu de fer una altra cosa, i això és el que crec que vull aprendre, què fer a classe.

E- Llavors, la majoria de classes no t'agraden perquè són massa teòriques o poc aplicades?

EI- Sinó, la teoria és important, però no veus com es pot posar en pràctica aquesta teoria.

E- Quan havies triat fer educació infantil?

EI- Vaig triar res, com un mes abans de començar.

E- No ho tenies molt, molt clar.

EI- No perquè vaig estar donant classes a anglès i vaig dir mira, no està malament.

E- I tenies alguna altra idea de fer alguna altra carrera? Va ser per alguna cosa de nota?

EI- No per la nota, perquè arribava en totes les que havia pensat, vaig entrar al Batxillerat pensant fer Dret però després les coses van anar canviant i vaig acabar a Magisteri.

E- Però les coses van anar canviant, vols dir que tu vas canviar d'orientació?

EI- Sí, perquè després altres carreres o alguna cosa m'agradaven però no em veia capacitada, perquè m'agradava Veterinària però tot el que són les ciències em costen molt i aleshores deia em costarà un munt fer aquesta carrera encara que m'agradi i com magisteri també m'agradava vaig fer això.

E- Llavors el que t'està passant és que no t'està acabant de convèncer?

EI- No.

E- I què són la majoria d'assignatures que no els hi veus sentit?

EI- Home, les de l'any passat, totes, ara psicologia o sociologia no és tant aplicable a l'escola però està bé per la teva vida, i altres que estan bé són les de lliure elecció que són més específiques i després n'hi ha altres que dius, no sé perquè ho faig. Per exemple la de català, si fos per aprendre a parlar millor català, és que veus que l'única aplicació és el que li ve de gust al profe, llavors no és massa interessant.

E- Posem ara que comences una nova assignatura, de què depèn de que tu t'impliquis més? Del temari, el profe, l'avaluació...

EI- En gran part del profe, si el profe fa una assignatura interessant i per exemple veus interessant què està explicant i com serà tota l'assignatura en general, però gairebé tot pel profe, condiciona molt.

E- I lo del temari, hi ha temaris que t'interessin més i n'hi ha que menys.

EI- Sí, quan fem didàctica de la llengua és interessant perquè ho has de saber molt t'ho has d'empapar molt bé per saber com fer-ho i això el temari era interessant encara que l'assignatura no ho era.

E- Per saber com fer-ho, vols dir per saber com ho aplicaràs?

EI- Sí.

E- Perquè a tu t'interessen les coses quan ho veus...

EI- Com ho faré.

E- Com ho faràs?

EI- Sí, jo gairebé mai he estat amb nens i per això necessito saber com es fa i clar, si tot és teoria, vale és teoria és interessant, és important, però no sé què faré amb això, d'aquí ve que m'agrada més fer pràctica.

E- Quan saps que has après alguna cosa? Quan dius això ja ho tinc?

EI- No sé, suposo que quan ho he llegit varies vegades, ho entès i dic ho puc posar amb les meves paraules. Vale, això és de tal manera, ho entenc i ho recordo, sinó no he entès no me'n recordo.

E- Llavors el que utilitzes normalment quan hi ha teoria és memoritzar? Fer resums...

EI- Sí, després m'ho penso, m'ho dic per mi mateixa, com ho explicaria a una altra persona, que en sàpiga més i ja està.

E- I quan fas servir aquesta tècnica notes que al cap d'un any te'n recordes?

EI- Depèn molt del què era, de vegades faig l'examen i ja se'm ha oblidat i d'altres que encara me'n recordo de coses vaig estudiar a l'ESO i me'n recordo del temari.

E- I de les que t'interessin més o com te la hagin explicat?

EI- Clar, si veig que és una cosa interessant i encara que no em serveixi aquell coneixement i me'n recordo encara que sigui.

E- T'has fet algunes expectatives de les notes que vols treure al llarg de la carrera?

EI- No sé, m'agradaria com a mínim treure, una noteta així, que sigui només un aprovat. Tampoc dic m'agradaria sempre treure notables però m'agrada treure notes decents, per dir-ho així.

E- I t'hi poses amb totes les assignatures o n'hi ha que dius que no t'interessen gaire i pensen que amb aquelles hi fas el mínim?

EI- N'hi ha de vegades algunes que són tant poc interessants que ho fan tot tant dens, que penses mira, com sigui ho faig i ja està. Però m'agrada posar'm-hi perquè sinó fas tu per tu, per a qui ho faràs?

E- I això que dius els profes ho feien molt dens, què vols dir?

EI- Van allà, et treuen tot el que volen dir, la seva teoria i no t'estan escoltant res, t'ho estan dient i n'hi ha que t'ho estan explicant i et diuen que això és per tal i per tal i donen unes explicacions que et queda clar el que t'estan explicant, que ells ho tenen clar també.

E- Posen exemples?

EI- Sí.

E- Tu què notes que et va millor les assignatures, les que el profe explica la major part del temps o les que et fan treballar més a tu.

EI- A mi m'agrada més que m'ho expliqui el profe perquè ell és expert i t'ho podrà explicar millor, perquè potser t'ho estàs llegint i potser ho entens però no tot, també està bé llegir-ho tu i veure, perquè no només sigui la opinió del profe perquè és interessant, però si m'ho està explicant una altra persona és més fàcil.

E- Ho dic perquè amb la història de Bolonya s'ha posat molt de moda que vosaltres feu molts treballs.

EI- Sí.

E- Llavors, hi ha gent que això li agrada més perquè troba que així aprens més i hi ha gent que li agrada menys perquè prefereix que...

EI- No sé que dir-te perquè hi ha treballs que dius sinó no hagués fet jo sola buscant la informació i el que fos, no hi hagués vist així, però també hi ha altres vegades que dius, no sé és molt relatiu, perquè tu agafes una informació d'aquí però no saps si hi ha informació millor, en canvi si el profe t'ho està donant, aquella és la millor informació que et pot donar i t'ho està explicant ell. Depèn molt de l'assignatura i del treball

E- Torno a això d'aquí, havies posat una altra cosa, això m'ha encuriós. Això acostumo anar a la majoria de les classes amb preguntes al cap i posaves que no gaire.

EI- Normalment no perquè si perquè si tinc algun dubte ho pregunto, surgeix a la classe però no vaig a classe pensant avui li preguntaré això. Hi ha persones que sí que ho fan però jo no sóc així, a mi m'agrada que si està el profe explicant i dic no m'ha quedat clar o vull preguntar alguna cosa li pregunto, però no me'n vaig a casa rumiant sobre el que ha explicat.

E- I aquesta el meu objectiu és aprovar les assignatures sense matar'm-hi, també havies posat així un entremig.

EI- Sí, és que hi ha persones que és passen tot el temps de la seva vida només amb el que estan fent a la universitat, i clar que és important, és la universitat però no és la única cosa a la meua vida, també treballo, hi ha la família, hi ha el temps lliure, no sé...

E- I ho intentes combinar tot?

EI- Clar, si vols anar a la universitat però vull fer altres coses, ho hauré de fer així.

E- Em sembla bé. I lo de buscar.. utilitzo temps extra pe buscar material interessant això també veig que tampoc.

EI- No, de vegades sí perquè estic fent la part que és de literatura i sí que miro llibres d'infantil, vaig a la biblioteca del meu poble a buscar llibres infantils, això sí, però tampoc buscar més, amb el que em donen ja en tinc prou.

E- Llavors, amb la història de Bolonya tu has notat algun canvi? Quan vas començar a primer ja ho era, però de vegades algunes titulacions els estudiants van notant com va canviant.

EI- És que jo veig com comentant amb altres persones que no han fet Bolonya, amb me germana i gent que conec, i diuen que en algunes assignatures, és que nosaltres tenim 11 que són moltíssimes i sempre tinc la sensació de estic picotejant d'aquí i d'allà però no estic a fons en un tema, i en canvi els altres em diuen no si nosaltres només en teníem cinc. I és que hi ha molta diferència, si tens cinc i estàs entregant aquestes n'aprens molt més, però no fent una mica de didàctica de les mates, una mica de didàctica de la llengua, fas quatre mesos com a molt i no és suficient.

E- Em deies te germana, també ha fet infantil?

EI- No ha fet farmàcia, però les carreres són diferents.

E- I algun canvi més has notat amb el tema de l'avaluació continua?

EI- Sí, que diuen que es fa Bolonya però després no és fa perquè sí que hi ha molts exàmens pràctics i de tot i sobretot en gran grup i tot això, que després costa molt de fer-ho entre tots. Però després per exemple l'examen val un 60%, això és Bolonya, no sé, no?

E- O sigui que et fan treballar molt al llarg del curs...

EI- I a sobre l'examen que compta igual, com sinó hagués fet res més. I després potser fas un exercici que trigues molts dies a fer-lo i val un 10%, no s'equival. Els profes, n'hi ha molts que sí que ho fan Bolonya i l'examen no és tant important però valia com a mínim un 30 a un 40 sí que hi és i hi ha molts treballs pràctics a totes les assignatures i no es coordinen tots els profes perquè posen en tots a les mateixes dates, són súper llargs i són els més importants i ho fas amb molts grups, perquè pocs ho fas a soles, individualment, i és molt difícil de coordinar tot això.

E- A tu què creus que et va millor que et facin continuar l'assignatura al llarg del curs, és a dir que hi hagi una avaluació continua o preferiries que no hi hagués tanta avaluació continua i fos examen final o treball final?

EI- L'avaluació contínua està bé perquè així vas aprenent i no arribes al final i dius no m'ho sabia, i ho expliques el dia de l'examen i ja està, has suspès. L'avaluació continua està bé però si tenim en compte que tenim onze assignatures i tenim tants treballs que al final el fas com pots sense temps ni res.

E- És un excés d'avaluació continua?

EI- Sí, si fas cinc assignatures amb aquests treballs però en tenim onze i és fa realment feixuc.

E- I notes que de vegades pel fet d'estar pendent d'entregar això, això i això, no pots aprofundir amb un tema que t'agradi?

EI- La veritat és que sí, perquè hi ha vegades que dius mira aquesta assignatura és interessant m'ho miraré més, però com pots? si has de llegir-te vint llibres en una assignatura, un munt d'articles, has de fer treballs, al final no et queda temps per mirar el que realment t'interessa.

E- D'acord, amb el tema dels treballs en grup, em dius que la majoria de les assignatures feu treball en grup.

EI- Sí.

E- I els grups de quina mida són normalment?

EI- Hi ha de tot, però hi va haver una assignatura a primer que em vaig quedar amb la boca oberta, perquè érem vuit, vuit persones en un grup per fer un treball, és que no

podia ser. Perquè clar un treballa més que l'altre o després és molt difícil de coordinar quan tot el treball i posar-ho tot en conjunt, sempre després que unes treballen més que les altres, jo no dic sigui la que més treballa però que es veu.

E- I amb això de vuit com us ho fèieu per...

EI- Era molt difícil tot, per mail cadascú ens donàvem una part, cadascú feia una part, després ens la passàvem i la miràvem totes, però es que era molt difícil. Normalment són de quatre persones, som moltes però es pot fer millor.

E- Amb quatre funciona millor?

EI- Sí, a mi el que millor em funciona és tres persones, perquè amb dos ja és molta feina per cadascuna, però amb tres persones funciona bé.

E- Llavors la dinàmica que acostuma a ser, us repartiu una mica la feina?

GC- Sí, i mira que ens diuen que no s'ha de fer però és el més pràctic perquè sinó hauríem d'estar amb grup treballant i es molt difícil, perquè cadascuna viu en un lloc diferent, llavors cadascuna es reparteix una part, ens la llegim la que ha fet l'altre i posem això no em sembla bé, ho canviem per això o la forma de redactar-ho, però sí s'ha de repartir el treball.

E- I, a tu t'agrada treballar amb grup o preferiries més fer-ho?

EI- A mi no m'agrada gaire.

E- A tu no t'agrada gaire?

EI- No, veig que sí que si els treballs són molt llargs o difícils és millor si es fan en grup perquè hi ha més opinions i surt millor al final, però no m'agrada molt perquè a més havia fet sempre tots els treballs, de primària, ESO i Batxillerat individuals, i estava molt acostumada a pensar'm-ho jo, fer-m'ho jo, i ara quan estic en grup penso que no puc pensar que no tinc temps, jo vaig amb el meu temps i necessito mirar'm-ho bé i decidir jo i lo del grup m'està costant una mica, estic una mica col·lapsada, no ser com fer-ho amb tanta gent.

E- Tu creus que pot ser perquè no havies fet anteriorment, que et passa això que et costa més adaptar-m'hi.

EI- Segurament sí.

E- Perquè quan anaves a... no en fèieu?

EI- No, algun com a màxim en parelles però no, mai no en fèiem amb un gran grup.

E- D'acord, i el tema de l'avaluació continuada també en fèieu a l'institut o així.

EI- Sí.

E- Això ja estaves més acostumada a això, diguéssim?

EI- Sí, a més està bé considerar l'alumne i no només el resultat de l'examen.

E- Lo dels treballs en grup qui acostuma a escollir els membres, el profe?

EI- Aquí?

E- Sí.

EI- Ho fem nosaltres

E- Vosaltres us ho trieu?

EI- Sí.

E- I sempre procureu anar amb la mateixa gent?

EI- Sí, perquè des del principi vam trobar un grup que treballàvem bé entre totes i som un grup molt gran i si es de quatre ens ho partim moltes vegades per sorteig o com sigui.

E- I us enteneu bé amb això?

EI- Sí.

E- No hi ha hagut alguna vegada que no us hagueu entès amb algú?

EI- Hi ha vegades que sí o que algú en algun moment s'ha posat malalt i no ho ha pogut fer i després sap que li toca, sempre hi ha problemes però al final es resolen.

E- Perdona però abans amb això de les motivacions m'has dit que trobaves que les expectatives que tenies no s'acabaven de complir i no acabaves de veure... Creus que això ha fet que es reduís la teva motivació, que afecta en com que no t'ho prenguis amb tantes ganes com al principi?

EI- Una mica sí.

E- Una mica sí?

EI- Sí, perquè al principi vaig pensar em posaré fer-ho tot perquè tot surti súper bé i després vaig veure que no m'agradava molt i clar la motivació no és la mateixa.

E- Però no has pensat en deixar-ho, ni res?

EI- No, tampoc perquè no hi ha una altra carrera que digui mira m'agradaria fer-la però potser si hi hagués alguna altra cosa, no et dic que no, potser sí.

E- Si trobessis l'alternativa, potser sí.

EI- Sí.

E- I alguna assignatura solta has decidit deixar-la a mig camí, o no?

EI- Home, català va estar...

E- Aquest any?

EI- Sí, perquè el profe no m'agrada molt i té la seva... a més jo el català el parlo una mica malament.

E- No què va!

EI- No, l'estic millorant una mica ara.

E- I tant.

EI- Però quan vaig començar... jo no havia parlat mai en una conversació normal, només al cole i em costava molt. I aquell profe va començar dient que havíem de tenir un registre molt bo de català i que l'havíem de parlar molt bé i l'estic intentant millorar però m'està costant moltíssim.

E- Feu treball en grup en aquesta assignatura?

EI- A català, sí, n'hi ha diversos que sí que són individuals, de lectures de llibres i això, però després els altres són en grup.

E- I creus que potser lo de treballar en grup a català, que no t'agrada gaire, t'incentiva una mica més a no deixar-la, o no?

EI- No, no m'és igual, si és en grup millor perquè elles parlen normalment en català i em poden ajudar amb moltes coses, però sinó m'és igual.

E- O sigui si decidissis no la faig aquest any no t'importaria pel fet de treballar en grup?

EI- No.

E- D'acord, faig un cop d'ull a les preguntes... Dius que la carrera la vas triar perquè t'agradava, dius que vas fer unes classes d'anglès i et va agradar

EI- Sí, vaig estar a segon de Batxillerat fent una classe d'anglès al meu institut a nens de primària i em vaig quedar així com que m'agradava.

E- I com és que vas escollir infantil i no primària?

EI- Perquè m'agradava fer la classe però a primària ja estan una mica salvatjades i vaig dir jo potser amb els nens petits.

E- I continues amb aquesta idea tot i que la carrera no t'estigui agradant?

EI- Penso que és millor a infantil que a primària o d'institut.

E- Però penses que vols exercir de mestra?

EI- Sí, per ara sí però no ho tinc clar, un cop que em posi com a mestra, llavors diré doncs em puc passar tota la vida fent això o em buscaré una altra cosa, no ho tinc clar del tot.

E- Has fet algun pràcticum, sí, no?

EI- A primer i el segon.

E- I no ho has acabat de decidir?

EI- No, perquè em van tocar dos estades complicades i m'afectava molt i no sé si...

E- Complicades de..?

EI- Amb nens amb molts problemes amb els pares i la família i tot i m'afectava emocionalment a mi i dic no se si podré fer això tota la vida.

E- I no et va acabar de convèncer del tot?

EI- No, si m'agradava i estava amb la mestra i m'explicava com ho feia ella i dic, està bé, però després veus coses que no...

E- Potser no és això...

EI- No ho tinc clar encara, em queda un any encara, em queda tercer per pensar una mica més.

E- I tant, a més si et van bé les assignatures...

EI- Sí.

E- Torno al tema del treball en grup, la colla que heu fet aquí per fer el treball en grup les consideres les teves amigues, o només són companyes de la universitat?

EI- No totes, però amb algunes que sí.

E- I quedeu fora de la universitat, us veieu?

EI- De vegades, però és que jo visc al Prat i la majoria viuen per aquesta zona i per a mi és més difícil. No hem quedat massa, algunes vegades.

E- Quan acabes les classes aquí, treballes després?

EI- Sí, als divendres i dissabtes i els dimecres a la botiga de me mare.

E- O siguis que tens també la vida bastant ocupada.

EI- Una mica sí, i ara que ja he acabat el curs d'anglès que estava fent, ara tinc una mica més de temps.

E- I et costa compaginar això de treballar, estudiar i...

EI- Una mica, però s'ha de fer, sí una mica sí que em costa perquè et treu molt de temps, sobretot els dissabtes que dius jo vull un dia de descans, però no sé, descanses una mica i diumenge ja a començar un altre cop a fer coses.

E- Però no et comporta anar més endarrerida amb treballs?

EI- Sí, una mica, sí perquè moltes coses són de llegir i de passar-se molt de temps analitzant un text per exemple, sí que veig que vaig deixant, perquè dic no ara no, em costa molt posar-me.

E- T'hi has d'esforçar per posar't-hi?

EI- Sí, haig de dir ara ho haig de fer i ho faré, però sinó sí em costa una mica.

E- Hi ha altres companyes que també treballen, oi?

EI- La majoria treballen.

E- La majoria, i comenten que els hi dificulta el fet de compaginar-ho?

EI- Sí clar, perquè diuen això no ho podré fer perquè tinc això i divendres tinc no sé què i totes estem així.

E- Quan vas decidir que feies la carrera d'infantil, als teus pares els hi va semblar bé?

EI- Sí, de fet és que els hi demanava la opinió perquè no ho tenia clar i em deien el que tu vulguis perquè no et volem influenciar i quan ho vaig decidir em van dir vale, no em van dir ni bé ni malament.

E- I ara els hi sembla bé?

EI- Sí.

E- I els hi comentes això que hi ha coses que no t'agraden?

EI- Sí, ells em continuen dient que m'espero que potser arribarà la millor part a tercer i tal, crec que poden tenir raó, ja es veurà, no vull deixar-ho ara i pensar si m'hagués esperat una mica seria millor, no, vull acabar-ho i si després no em convens buscarem una altra alternativa, però com a mínim acabar-ho.

E- I ells t'han dit sempre que era important que arribessis a la universitat?

EI- Sí, a més perquè veig els meus pares, la meva mare té una botiga i el meu pare un taller, ells estan contents amb la seva feina però ells volien més per nosaltres, per la meva germana i per a mi, i les dues hem estudiat.

E- I us han motivat sempre perquè anéssiu a estudiar...?

EI- Sí, a més la meva germana és de molt estudiar, sempre li ha agradat i jo he crescut veient que això era normal i suposo que per això també...

E- D'acord, i la teva colla d'amics, la que no és d'aquí, la que està fora, del Prat o d'on sigui, també estudien la majoria, o no?

EI- No, la veritat és que no tots, de la part del Prat que vaig estar estudiant, que va ser fins primària, que clar la majoria han estudiat mòduls o no han estudiat i molt pocs estan a la universitat i després vaig estar estudiant a l'institut i l'ESO i tot això a l'Hospitalet i aquests sí que, una part més gran sí que van a la universitat.

E- Amb aquets del Prat tens colla, els continues veient?

EI- No, tinc algunes amigues que de tant en tant les vaig però no sé, érem primària, érem petits.

E- I la colla és d'aquests des l'institut?

EI- Sí.

E- És de gent del barri?

EI- No, és que no és una colla són algunes amigues.

E- No és que tinguis una colla...

EI- Tinc algunes amigues, però són algunes.

E- I alguna vegada has notat dificultat en... per exemple si tens amics que no són universitaris, de vegades, alhora de sortir i tal els que no estudien tenen més temps per sortir, tenen més diners per sortir i costa compaginar-ho.

EI- Sí, és diferent perquè potser tendeixen a estudiar alguns als setze anys, quan van acabar l'ESO i es van posar a treballar i clar, diners en tenen i jo penso, no sé potser és una mica així, però jo prefereixo dedicar-hi una mica més de temps per després aconseguir una feina millor.

E- Sí, sí.

EI- Perquè moltes vegades no sempre és així però si ja tens alguna carrera o alguna cosa és més fàcil per trobar una feina millor.

E- I tant, però us dificulta això alguna vegada de que no pugueu quedar tant o de que no puguis fer el tipus de oci que fan ells.

EI- Sí, és diferent, no és que tinguin més temps lliure, però el temps lliure és de veritat, no com el meu que és lliure perquè estic deixant de fer això.

E- I això ha comportat separació, o no? Continueu veient-vos?

EI- Sí, ens anem adaptant.

E- Us aneu adaptant?

EI- Sí, no perquè no estiguin estudiant no seré amiga d'ells.

E- No, evident, però a vegades són trajectòries de vida que es separen simplement.

EI- No, amb moltes persones que sí i hi ha algunes que fa molt de temps que no parlem, però amb els que som amics de veritat es continua.

E- Lo d'assistència a classe, acostumes assistir normalment a classe regularment.

EI- Normalment sí però també faig excepcions.

E- Fas excepcions?

EI- Sí

E- I quan són aquestes excepcions?

EI- Moltes vegades quan sabem que no hi ha classe d'alguna d'aquestes i només en tinc una al dia, jo trigo dos hores a venir aquí i dos per anar i dos per tornar, no val la pena. I moltes vegades sí que per això, i si em trobo malament o alguna cosa així.

E- Però fer campana per anar al bar?

EI- No, per això no.

E- Bé, és que en aquets titulació hi ha molt de costum d'anar a les classes.

EI- Sí, a més si no hi vas moltes vegades no t'enteres del que està passant.

E- I el tema de la franja potser us ajuda a poder fer treballs?

EI- És pràctic de vegades perquè moltes altres dies haig d'estar aquí dues hores, de vegades que sí i t'has d'estar dues hores i potser en aquell moment no tens una cosa per fer o..., quan hi ha treball en grup sí que és útil perquè dius mira aquesta estona estarem el grup aquest i ho faríem, però és que també es podia fer si fos, si acabéssim a la una i ho podríem fer després o de matí, no sé, però moltes vegades això incomoda perquè trenca tot el matí fins bastant tard i la gent no arriba a casa fins les quatre i potser ha passat una hora o dues hores al mig, i clar, no sempre és pràctic. Hi ha altres titulacions que ho fan així que ho tenen al final de dia.

E- I la opinió aquesta creus que és generalitzada de lo de la franja?

EI- Sí, totes, que sí que hi ha vegades que és veritat que és útil i algun profe que ens diu "posem una pel·lícula per la franja", però que sigui que sempre ho tens allà i no sempre ho fas servir sí que és una mica que fa ràbia, potser si no faria tanta ràbia si no fos...

E- De vegades has notat que en una assignatura li has dedicat molt de temps i això no ha estat corresponent de la nota que has tret, o la revés?

EI- Sí, vam estar fent una programació i ens vam passar un munt de temps, a més era, em sembla que érem quatre, i ens vam passar un munt de temps per mirar-ho i després no sé si vam treure un set i ens vam quedar vale, tant de temps tant d'esforç i després no es veu recompensat.

E- Però us va passar al vostre grup o ser més generalitzat?

EI- A tothom, va haver alguns que sí que tenien bona nota però altres que no, però era molt d'esforç, molt de temps per després un set. És que dius mira un vuit, no sé si és poc però està bé, però un set sembla molt com sí ho has fet bé, no sembla que a tu et compensi tot el que has fet, sobretot de temps, és que ja no és l'esforç sinó que passes molt de temps per fer aquest tipus de coses.

E- D'acord, em sembla que més o menys ja estem...Sí, en relació en això de l'assistència que no sé perquè he saltat a alguna altra cosa, has dit que no a totes vas a classe, però la qüestió és per què hi aneu? Perquè hi aneu totes, perquè creieu que heu d'anar?

EI- No sé, n'hi ha moltes que són presencials i si no hi vas no tens la informació i per estar sempre demanant apunts també és un problema i l'altra és que és interessant, a mi m'agrada molt la de psicologia, és una dona que explica molt bé i que fa interessant i que dius, estic aprenent, ho noto i per això hi vas i les dues hores que hi ha la seva classe sempre hi vaig perquè m'agrada.

E- I amb aquelles que potser no és tan útil anar-hi i que hi vas igualment, per què hi vas?

EI- Doncs, perquè sinó no tinc la informació o sinó perquè hi ha treballs en grup i això et força, perquè si només fos per tu potser dius m'és igual però si hi ha el grup potser has d'agafar informació per tot el grup i per fer-ho entre totes, també seria egoista no fer-ho i que ho haguessin de fer les altres.

E- I també sents la responsabilitat o la obligació d'anar-hi?

EI- Sí, perquè hi ha vegades que potser no em trobo bé i dic no haig d'anar perquè amb el grup estem fent un treball entre totes i l'haig de fer, i si fos individual o no ho faria o ho faria en un altre moment.

E- I potser assistires en algunes d'aquestes que no és tant útil, que no t'aporta tant, potser assistiries una mica menys.

EI- Sí.

E- Vale, doncs em sembla que ja ho hem tocat tot.

EI- T'ha estat d'utilitat?

E- I tant, molt de veritat.

Entrevistada: 16. Titulació: Educació Infantil. Curs: Segon.

Data: 15 d'abril 2008. Durada: 32 minuts.

E- La qüestió és tu vas contestar això i se't en recordes més o menys són unes que tenen a veure amb motivació professional i altres amb la motivació amb la matèria i puntuaves alt a tot arreu.

EI- Jo és que des de molt petita, jo a P.3 ja sabia que volia ser mestra. Si, si a P.3 vaig posar tots els ninos amb una filera i els hi feia de mestra i tenia molt clar que volia ser mestra. Fa dos anys o tres quan estava fent Batxillerat la meva tutora em va dir "busca otra carrera però tu no entres a infantil, què faràs" "que no que no que jo només poso infantil" "que fiquis una altra" "no, no, vull fer infantil".

E- I vas posar a la pre-inscripció només infantil?

EI- No, vaig posar primària per si un cas, però com que era igual, lo que fos, vaig posar filologia perquè com que també pots fer de mestre i l'objectiu era fer de mestra.

E- D'acord.

EI- Era l'objectiu clar.

E- I vas poder entrar a la primera?

GC- Sí.

E- Vens de Batxillerat?

EI- Sí.

E- A infantil hi ha moltes noies que venen de mòduls.

EI- A la meva classe totes són de mòduls, som les petites, elles són les mamas que els hi diem.

E- Llavors tenies clar que volies fer de mestre però alhora també t'interessa la matèria...

EI- Home, sí, aviam ens expliquen molts fets de tenir en compte en una classe, com reaccionar davant dels nens, hi ha coses que dius perquè estem fent a socials la Unió Europea només, és que si tractem molts temes però si només fem la Unió Europea. Es que si faig primària a lo millor els hi explicaré la UE i a infantil encara més. Hi ha algunes que dius aviam, s'ha de canviar però psicologia és molt interessant i ens expliquen quan s'ha de donar la papilla, quan no. Hi ha coses que són interessants i n'hi ha que no, però bueno.

E- Que no són tant aplicades que no li veieu...

EI- Matemàtiques, a primer vam fer matemàtiques 1 amb problemes, que jo feia dos anys que no feia matemàtiques en l'humanístic.

E- I això no lo trobes gaire sentit?

EI- Aviam, si perquè hem de saber de tot però bueno, que hi ha coses més per nens, més didàctiques, més enfocades a com donar classe. M'agrada més això, també hi ha d'haver de tot però crec que hi podríem treure més partit.

E- Llavors, en relació aquestes preguntes si desenvolupes un aprenentatge més memorístic o més profund o més constructiu. Llavors m'ha sorprès per exemple això per utilitzar temps extra per buscar material vas posar poquet, què és perquè no teniu temps...

EI- No tenim temps, és que...

E- Aneu saturats de...

EI- A part, treballo i hi ha molts dies que arribo, dino me'n vaig a buscar els nens, però ràpid, arribo a casa a les vuit, i puc fer els treballs que tens que fer, si que vaig a la biblioteca però tampoc et fan buscar tanta...a lo que t'expliquen a classe ja en tens prou, no has de buscar tu altres aspectes, en alguna matèria sí però molt poc. Vull dir que amb el que t'expliquen a classe ja en tens prou.

E- I aquesta d'aquí també m'ha sorprès, no em sento satisfet fins que no he pogut treure les meves pròpies conclusions, i vas posar molt baixet.

EI- Un moment, es que....

E- He pensat que potser a l'haver-hi dos negacions t'havia confós.

EI- Sí, eh perquè això vol dir que havia posat (s'ho rellegeix).

E- O sigui, en positiu seria em sento satisfet quan puc treure les meves pròpies conclusions.

EI- Sí, sí, el que passa amb la ordenació...

E- Vale, és que a l'haver-hi dos negatius ja he pensat ui em sembla que aquí hi ha hagut un embolic, vale, doncs ho posem a l'altre cantó. I això t'acostumo anar a classe amb preguntes al cap que també vas posar poquet...

EI- Es que no saps el que t'explicaran l'endemà...

E- Però es amb la idea de que mires material i vas amb preguntes l'endemà amb coses que no has entès.

EI- Es que es una carrera molt diferent a la resta, jo veig a les meves amigues que s'ho estudien, arriben a casa i busquen d'allò i nosaltres també es anar fent i com que no saps què t'explicaran l'endemà i a partir de lo que t'expliquin tu has d'anar fent, no saps el que et trobaràs, més o menys, però no busques...Les preguntes et sorgeixen en el moment que t'ho expliquen però això no et diuen a la pròxima classe parlarem de la papilla, alguns sí però molt pocs.

E- Ja, però en el sentit de quan t'han ensenyat alguna cosa, repassar-ho a casa per si tens dubtes...

EI- No...

E- No cal?

EI- Jo no ho faig i jo crec que a la meva classe hi ha gent que si que ho fa.

E- De passar els apunts a net...

EI- No, no, hi ha apunts però no els he passat mai a net.

E- Cadascú té les seves tècniques. Sortint d'això, en relació a Bolonya tu has notat canvis?

EI- Jo es que he fet el curs aquest que vam fer intensiu de Bolonya, no sé de ECTS, tota la setmana del 10 al 14 de març i ens van anar explicant tot, pues l'estructura de la universitat.

E- I què es un crèdit de lliure elecció?

EI- Sí, ens van donar un crèdit de lliure elecció. I per una part em sembla perquè te'n podràs anar a l'estranger però no ho veig molt clar perquè no veiem molt clar com es computaran els crèdits, però bueno. A més com que vull fer una altra carrera, especial, no se si m'eganxarà que ho tindre que fer tot, si m'ho convalidaran, en part ho veig bé i en part he vist que els professors no coordinen molt la relació que tenen dels crèdits amb el treball que et proposen, per exemple literatura infantil, un assignatura que faig amb un examen, tenim que llegir-nos un llibre bastant gruixut, vint llibres de lectura, tres treballs i et donen quatre crèdits, que pel treball fas molt més que del que compensa de crèdits. I això ens van explicar que ells clar, no saben com valorar-ho per avaluar-te i tenen tanta por que ens posen molts treballs i clar, han de pensar que no només estan ells, també tenim altres.

E- I us queixeu?

EI- Sí, i et diuen, l'any que ve ho canviaré, alguns diuen si i ho modifiquen però jo tinc molt clar que no.

E- I normalment porta més feina que la recompensa, no? Potser no amb la nota?

EI- No, és feina, ells et demanen treballs, sempre hi ha treballs, exàmens també però hi ha molts treballs.

E- I a part del curs aquest que vas fer amb el crèdit de lliure elecció, us han informat per alguna altra via, algun professor, alguna jornada?

EI- No, un dia la professora de socials ens va dir com que feu vaga porteu-me què es el pla de Bolonya, i ja està, i en vam parlar un dia a classe i ja està, però no ens han informat gaire.

E- Quin curs estàs fent?

EI- Segon.

E- I has notat diferència de primer a segon en relació a l'avaluació contínua...?

EI- Sí, en avaluació contínua i en fer més didàctica que es com ensenyar que es el que et dic que m'agrada més a mi.

E- I en relació al pla de Bolonya, es a dir avaluació contínua, més participació a classe, més treballs en grup...

EI- Bueno, es que es una carrera participativa, si t'ensenyen a com ensenyar ells mateixos et fan participar més, no és lo típic de que estiguis allà apuntant i no tens cap relació amb el mestre, si es fomenta la relació alumne-mestre ells ho han de fer.

E- I de primer a segon, has notat diferència, per això?

EI- No.

E- Més o menys ha estat el mateix?

EI- He notat molta concordança entre els mestres i els alumnes, vull dir que t'escolten i...

E- M'has dit abans que des de sempre volies fer mestre?

EI- Sí.

E- T'està agradant la carrera? Continues amb la mateixa idea?

EI- Em fa més por, eh, aprens coses i et dones compte que no és bufar i fer ampolles, però dius, jo vull ser-ho, doncs a batallar amb tot. Vull dir, molts conflictes que puc tenir un moment en problemes de conducta a la classe i has de saber com actuar. Vull dir, estic fent un crèdit de lliure elecció de conductes greus a l'escola, és que jo a les pràctiques vaig tenir un nen així i vaig dir i faig algo perquè quan et trobis tu sola què faràs. Vull dir que jo intento buscar altres coses que m'aportin, cursos o així...

E- O sigui que la motivació continua a tope?

EI- I tant, els dissabtes faig cursos, ara estic fent un de ceguesa, estic molt posada en tot això.

E- Posem que comences una assignatura, què fa que t'impliquis més o menys? O no varia la implicació? Pot ser que sigui la matèria, el profe.

EI- Sí, però més o menys m'implico igual, soc molt autoexigent, a veure si trec un cinc, si has d'aprovar has d'aprovar, però si tens deures fes deures i després te'n vas amb les amigues, primer és lo que tens que fer.

E- I depèn de la matèria que sigui més o menys aplicat suposo que t'agrada més o menys, no?

EI- Sí, si ve un profe que és molt monòton, a un que t'ho fa més dinàmic t'agrada molt més i participes molt més, tens més ganes de dir coses.

E- I què prefereixes que et donin més teoria o que t'ho hakis de buscar tu a traves de treballs.

EI- *Fifty-fifty*, una mica de cada.

E- Hi ha alguna assignatura que tingueu molt poqueta teoria i que tot sigui amb treballs que us ho haguen de buscar molt vosaltres, o no?

EI- Clar, literatura, no sé...És que buscar si ho fem, ells també fan molta teoria...

E- I lo de les notes em deies si trec un cinc m'està be.

EI- Sí, bueno és que hi ha molta competició a classe, hi ha molta competició i dius aviam totes acabarem sent mestres, agafaran a la mateixa persona que tingui un cinc, que tingui un deu, vull dir i nosaltres volem aprovar, i anar traient el màxim partit d'allò que t'expliquen, però no cal que treguis un deu, perquè hi ha carreres que sí que t'hi exigeixen com polítiques o periodisme, però per nosaltres no i dius hi ha uns mal rotllos que dius per què?

E- Entre vosaltres?

EI- Sí, molta competitivitat, molta, eh

E- Doncs, és la primera persona que m'ho dius?

G- Pues serà només a la meua classe, però la del costat es veu que també perquè ho vaig preguntar a veure si només és a la meua.

E- Jo em sembla que vaig entrevistar una noia de tarda.

EI- Es que a la tarda es molt diferent i ens han explicat que són molt, com que treballen pel mati s'ajuden molt entre elles, però aquí cada una a la seva i si jo puc treure més millor i vaig a parlar amb la profe i dius però bueno.

E- I també passa alhora de deixar-vos apunts?

EI- No, apunts més o menys, aviam tu ho pots demanar a les teves amigues i si que te'ls deixen i cap problema, però si anéssim amb algú que no vagis no crec que ens diguessin que no.

E- Què s'han fet com grupets?

EI- Sí, som quatre grupets, som unes 30 o 40 i hi ha com quatre grupets, les mames, nosaltres que som les més petites i unes altres són també les més petites però les més aplicades i volen treure més notes que tothom, i el grup de les més passotes, aviam que entre totes parlem, però alhora de treballar ja estan els grups fets.

E- I això va començar des de primer?

G- Sí, saps amb has de treballar i amb qui no.

E- Vale, després parlem d'això del treball en grup... amb el tema de l'avaluació continua a tu t'agrada per això?

EI- Sí.

E- Millor que un examen al final?

EI- No a mi m'agrada així.

E- Quan feies Batxillerat també era com avaluació continua o era més tradicional.

EI- Si, bueno, fèiem dos exàmens i llavors et feia mitjana, no t'ho jugaves tot en un, es que això de jugar't-ho en un.

E- Però aquí no són ni dos, són molts al llarg del curs, exercicis, pràctiques, no?

G- Sí, aquí n'hi ha més.

E- I t'ha costat adaptar-te això d'anar fent cada dia?

EI- Jo crec que aquí m'arrepento més.

E- Si?

EI- Perquè ara estudiem, però estudiem més per l'examen que tinc, no estudies cada dia, a Batxillerat m'aplicava molt mes. Aquí aprens a buscar-te les teves estratègies, jo dic a la universitat he après a fer-ho per mi mateixa i buscar-ho per altres formes.

E- Quines altres formes?

EI- Vull dir, jo els llibres de lectura, per posar un exemple ara, doncs, tu et llegeixes la meitat i jo l'altra meitat, perquè tens tanta fenja que dius és que no puc. No puc, doncs

tu et llegeixes la meitat i jo l'altra meitat i això a Batxillerat era impensable o te'l llegies tot o...

E- I això és per excés de feina?

G- Jo crec que sí, t'has de buscar la vida, perquè no t'ho faran, és que la classe i allà el profe era com més familiar, aquí estàs tu i t'ho has de fer tu, són estudis superiors i t'ho has de fer tu.

E- Llavors busqueu estratègies d'aquestes de dividir?

EI- Sí, és que sinó.

E- I això no comporta dificultats alhora d'aprovar l'assignatura o de fer l'examen?

EI- Home, confies que la amigues ho fan bé.

E- Ja, però si t'has llegit mig llibre i a l'examen surt una pregunta.

EI- Sí, tens el risc, jo més o menys me'l acabo de llegir tot per si un cas, però el tros que no et toca te'l llegeixes més per sobre, no profunditzes tant, llavors quan ho compares... però el fet de llegir més ràpid, no aprofundit, també no trigues tant temps, si vas fent esquemes de la teva part és el doble de temps.

E- Doncs, es una llàstima que sigui tant acumulat de coses que hagueu de fer estratègies estranyes?

G- Sí, sí, aviam no ho fem sempre, però quan veiem que hem d'entregar un treball un treball tenim tres i no podem, doncs tu fas la pregunta 1, i jo la 2 i la 3, si que no, no ens agrada però tu fas la 1 i jo la 3, però fem quan sabem que aquell treball que fem així no entrarà a examen, sinó ja te'l llegeixes.

E- D'acord, en relació al treball en grup, feu molts treballs en grups això ja ho sé.

EI- Molts.

E- Acostuma a ser el professor el qui ho escull o vosaltres?

EI- Nosaltres.

E- I procureu sempre ser les mateixes, amb les que us enteneu?

EI- Sí.

E- I, a part de situacions extremes que veieu que us heu de dividir perquè no teniu temps, acostumeu a fer-ho juntes?

EI- Si, tot, a més anem aportant i ens anem corregint unes a les altres, com debat, "no posis un clar aquí posa..." no sé.

E- I ho aneu fent juntes això?

EI- Sí.

E- I a la carrera has procurat buscar un grup que et vagi be per treballar?

EI- Des del primer dia ja vaig anar amb elles i ens vam fer com més amigues i després la forma de treballar sí que hi ha dos o tres que ens entenem més i, vull dir o crec que quan estigui en una escola haig de treballar en claustre amb un grup i has de saber també emmotllar, per dir-ho d'alguna manera, vull dir clar.

E- I creus que és beneficiós lo del treball en grup?

EI- Sí, precisament per això.

E- Per saber-te emmotllar a tothom? I a nivell de coneixement i d'aprendre també aporta beneficis, o no?

EI- Si perquè tu fas un treball i pot ser un treball molt guai i tu treure les teves conclusions però en un grupal tens tots els punts de vista, del que aporta una jo també en puc aprendre i ella del que li aporto jo. Quan vaig fer les pràctiques aquest últim més hi havia molt bon entre els profes i el bon rotllo entre els profes repercutia en el cicle, a la classe, llavors això es transmetia a les classes, els nens ho notaven, i llavors és diferent si uns es xinxen als altres i l'aprenentatge que els hi proporciona és millor, ho vaig veure i vaig dir.

E- I alguns perjudicis del treball en grup?

EI- És que bàsicament a mi m'agrada, segurament sí que en trobaria si em pares a pensar, però m'agrada.

E- Si tens un dubte, per exemple, a qui recorres, a una companya, profe?

EI- Depenent, de vegades sí, a vegades li dic a la meva profe, jo no tinc, li pregunto.

E- Hi ha bona rebuda?

EI- Sí.

E- I lo de les tutories hi acostumes a anar?

EI- No, es que no ens en demanen gaires però quan ens diuen heu de fer tutories, pues anem, però si no, no.

E- I això com es que no teniu costum?

EI- Perquè no...

E- Preferiu preguntar-ho al profe quan acaba la classe?

EI- Vull dir no sóc de preguntar gaire al profe.

E- La veritat és que aquí hi ha molt poc costum d'anar a les tutories, hi ha molt poc costum.

EI- Sí, els profes es queixen "no veniu mai", ja però no ens poseu tants treballs, aleshores és que jo em passo les hores que estic aquí treballant.

E- I el tema de la franja, va bé?

EI- No, jo la posaria al final, és que et trenca molt el dia, si t'has de quedar segurament et quedaràs, vull dir és que et quedaràs, si tens un treball et quedaràs fins que l'acabis, vull dir si t'agafa a la meitat.

E- Però potser ajuda a gent que li costa més quedar-se després de classe, o no?

EI- Jo crec que si tens un treball et quedaràs, vull dir, si tens un treball amb grup com no et quedis, t'estàs aprofitant dels altres, jo crec que sí que es quedarien.

E- O sigui la franja bé però millor cap al final?

EI- Sí.

E- No l'aprofiteu gaire?

EI- Fem deures o treballs.

E- I anar al bar o així?

EI- Al principi del semestre que no hi ha res a fer.

E- Tu em deies que treballes, fas un cangur?

EI- Sí.

E- I això creus que et comporta dificultats de fer tots els treballs, anar al dia..?

EI- En part sí i en part no, vull dir perquè sé que perdo temps però faig de 5:00 a 7:30 que són les hores que podia fer algo, però també poso en pràctica tot allò aprèn perquè tinc una nena de cinc que està aprenent a escriure i ens estan ensenyant com ensenyar a llegir i escriure, vull dir que amb ella treballo més que amb el germà, que el germà està fent tercer i es "vinga, apren-te això que demà tens examen" quan no sóc partidària de que s'ho aprengui tot i després ho escupi, però bueno, si l'escola es així a la que va ell, jo no puc fer-hi res.

E- I tu com t'ho fas, imagina't que tens un examen amb teoria i t'has d'estudiar uns apunts, què procures fer?

EI- M'administro el temps, vull dir dissabte doncs i diumenge, doncs aquest cap de setmana no puc sortir perquè tinc un examen i tinc que fer tot això.

E- Com que deies lo d'aquest nen per no memoritzar, vosaltres si teniu un examen de teoria, lo de la memorització, suposo que s'ha de fer.

EI- Ah, si clar.

E- I com t'ho fas?

EI- Amb apunts, em lleigeixo primer els meus apunts i vaig fent com una part del més important i un cop se lo més important després faig un esquema dels punts forts.

E- I a part del moment de l'examen, al cap d'un any, posem, has retingut bé...?

EI- Alguns si i alguns no, tot el què sigui memorísticament i que no ho experimentes jo crec que se'n va.

E- I en canvi, fent un treball o fent una pràctica ho recordes mes?

EI- Ho recordaré, si, jo me'n recordo de treballs que he fet i en canvi de que vaig posar a l'examen quan em van preguntar, no.

E- I n'hi ha molts que et van fer això, que hakis de memoritzar en moltes assignatures?

EI- Català, es que la de català es com una pedra, tothom la suspèn a més... jo de moment vaig be. Sí, català i... es que hi ha exàmens que has de memoritzar.

E- Si ho has de memoritzar-ho fas i ja està, segueixes el què et diuen?

EI- Sí.

E- Però no trobes que sigui una bona manera de... ?

EI- No, es que es com les fitxes, tu li pots donar una fitxa a un nen de pinta les rodones de color verd i els quadrats de color lila, i què aprenen? Els colors, es poden aprendre de moltes altres maneres, no sóc molt partidària d'això però costa molt canviar, vull dir, si jo vaig a una escola quan acabi la carrera jo no seré allà... aviam ho intentaria no, de donar la meva opinió del que crec que és millor, però si tots van així jo m'hi hauré de...

E- I amb el pràcticum ja has vist que hi ha escoles que són bastant així, ja ho has comprovat no?

EI- Sí.

E- Això, quan vas triar de súper petita que volies fer educació infantil a casa teva cap problema?

EI- No, me mare, és que ella sempre ha volgut ser mestre, és comptable i sempre ha volgut ser mestre, es va posar a un menjador i després està fent de cangur a un nen, vull dir que ja s'ha anat introduint en el tema escolar. I ella sí, "tot el que jo no m'he pogut treure, treu-ho tu", jo volia fer primària amb nens més grans perquè pensava que amb més petits només era posar bolquers i... me'n he adonat que no és això i dic ja està bé haver fet infantil. Vaig fer infantil perquè quan et posaves a la llista triaves primera, em van dir "fes infantil", "no que és amb nens petits" "fes infantil" i m'ha acabat agradant més infantil que primària.

E- Per què dius que ho vas triar? perquè quan et posaves a la llista...

EI- En un principi això els mestres que coneixen a la meva mare "agafa infantil i no agafis primària que a les llistes les de infantil trien escola abans".

E- D'acord, ara ho entenc.

EI- Trien abans, i jo que jo els vull grans, està tant, vaig estar als estius amb un P.3 i jo sóc molt de "vina, doncs fem aquest joc, escoltem aquesta cançó", no tens tant joc per poder fer, em limita més però també són molt macos.

E- No són tant gaberrillos..

EI- Clar, tens els pros i els contres.

E- I sempre t'havien dit que fessis la carrera, si haguessis volgut fer el mòdul...

EI- Jo des de que estic aquí veig que el mòdul també serveix, perquè elles saben moltes coses, van molt preparades, penso que van molt preparades i penso aviam què em trobaré i van molt preparades i els hi convaliden moltes coses, vull dir que tenen més temps per fer treballs...

E- Però a casa teva no t'ho deien ves a la universitat i no fes el mòdul?

EI- A no.

E- Si haguessis triat el mòdul no t'haguessin...?

EI- Home, ells preferien que tries la universitat i que ja fes via no? però si hagues triat fer el mòdul...

E- L'haguessis pogut triar sense problema?

EI- Sí.

E- És que de vegades els discursos a casa són molt de que és molt important estudiar i...

EI- Sí, me mare sí que si has aprovat ja està, el meu pare si que és una mica més exigent, però no em demanen deus ni matricules d'honor, que la treus fantàstic, vull dir els hi he portat les notes i sempre he intentat tenir tot aprovat, però no els hi he demanat res a canvi, de mira les notes, doncs et compraré la *play*, ho he tret per mi perquè es el meu futur, d'això en sóc molt conscient, si trec les notes és per mi no perquè em regalis coses, em fa molta ràbia el nen que tinc "mira, he aprovat" i ja li compren, perquè no fa res, s'han de valorar però no així.

E- Bé, assistència classe, acostumes assistir?

EI- Totes, a no ser que tingui alguna excursió que em truquin de l'escola o tingui que anar al metge o que hagin anul·lat alguna i només hi hagi una classe com que vinc del Maresme, i per venir per una classe gasto el doble de gasolina i no vinc, i ens ho partim entre les companyes, aquesta setmana vaig tu o vaig jo però si no es per això sempre cada dia.

E- I com es que hi has sempre, sempre? Segur que hi ha classes que són menys interessants...

EI- Sí, però bueno, s'ha d'aprendre, no?

E- Si.

EI- Vull dir es que jo em sento que si no hi vaig em sento que jo podria llegir els apunts però no els entenc i el fet de que m'ho expliquin per a mi es psicològic, de segur que jo ho entenc. T'ho han explicat, tu ho has entès, són els teus apunts, no són els d'una altra persona, moltes companyes ho fan molt esquemàtic, jo apunto fins els punts i les comes perquè tinc por després no entendre-ho.

E- Hi ha gent que valora que hi ha certes assignatures ja estan penjat els apunts i no val la pena anar-hi.

EI- A part, si penses quan una mestra fa una classe i es trobi sense ningú, a mi no m'agradaria tampoc, de fer "buneo, ja és i quart i no hi ha ningú".

E- O sigui que pot ser una mica empàtic que et posis en el seu lloc...

EI- En el seu lloc, sí també.

E- D'acord, lo dels treballs en grup m'has dit que teníeu un grup d'amigues i es un grup d'amigues que quedeu també fora de la universitat?

EI- Sí, fem les nostres festes. Bueno, no quedem cada cap de setmana però diem aquest divendres anem a sopar i anem a sopar, ara el dia 22 fem un sopar entre nosaltres, cada una anirà d'un color i aquestes tonteries.

E- I es amb aquest grup petit, no és amb tota la classe?

EI- No, amb el petit.

E- I a part d'aquesta colla tens alguna colla de fora la universitat?

EI- Sí, des de p.3 anem juntes.

E- I totes han arribat a la universitat, estan estudiant?

EI- La gran majoria sí.

E- Si?

EI- Sí, una aquí a la Autònoma que està fent periodisme, una altra a ESADE, una altra està fent turisme, l'altra a la Pompeu que està fent, ai! ara no em surt, això com publicitat però no es publicitat.

E- Relacions públiques?

EI- No.

E- Comunicació Audiovisual?

EI- Això, que no em sortia, i una altra que està fent filologia anglesa i una altra que va més lenta però anirà a ESADE.

E- I no n'hi ha cap que hagi decidit posar-se a treballar?

EI- Sí, una.

E- Una.

EI- Però som un grup que, ho parlem entre nosaltres perquè realment tenim molta sort perquè entre totes, no som les típiques rebels que hem anat fumant, fumen dos, no ens hem posat mai borratxos, sabíem molt bé el què volíem i no hem estat les típiques marginades, hem estat molt be amb tota la gent del poble, en part hem tingut sort. Jo crec que he tingut molta sort amb les amigues que he tingut perquè t'influeixen amb que estudiis més.

E- Per això t'ho pregunto perquè si tens un grup d'amics que per exemple no estudien això desincentiva.

EI- Sí, perquè el meu novio no treballa i si estudies i treballes i ell es posa a mirar la tele i li dic " si mira David tu jornada acaba el viernes, pero no la mia no acaba nunca" i ara ho va entenent però li va costar entendre-ho.

E- I això no va fer que tu et desenganxessis una mica d'estudiar?

EI- No jo tinc clar que vull ser, el meu objectiu és aquest, és com un somni el meu somni es arribar a ser mestre, jo no paro fins que... me mare m'ho diu "es que no pares es que acabaràs malament i jo dic "es igual em queda un any, es com un sprint, jo ara no ho deixaré tot per fer un any més, fer quatre anys per anar més tranquil·la, per un any que em queda si tinc que anar fins al coll, mira.

E- Un any passa volant.

EI- Per això, si tot va bé que espero que sí.

E- Si home, amb aquesta implicació i aquesta motivació.

EI- M'implico molt eh, però vull dir buff, quan suspenc, per exemple he suspès psicologia, però era un examen acumulatiu, vull dir que no està suspès, ara faré el del juny i si suspenc el del juny si que em quedarà tota la assignatura, però el fet de que era un vexàmens que et donava molt poc espai, explica-ho molt poc i després és que no m'ho expliques tot, buneo, saps vull dir, però jo estic tranquil·la perquè sabia que em sabia la matèria i ara me la torno a mirar, però clar al ser tant exigent penso ja està, un any més.

E- No, dona.

EI- I buff sóc molt pessimista de vegades...

E- Els autoexigents acostumen a ser pessimistes, no sinó no...

EI- I se'm va caure el mon a terra, i mere "si us plau Glòria que es una assignatura" i jo ja però ara a no l'entenc i no m'agrada.

E- I a tu t'agrada?

EI- És molt interessant.

E- Però va ser un examen que no t'ho vas acabar d'entendre.

EI- Mira no.

E- Però que heu fet un examen de mig curs i un al final?

EI- Es anual, si l'aprovem elimineu matèria, sinó el feu al juny, i si el suspeneu al juny llavors si que heu suspès l'assignatura i aneu a recuperació, vull dir que encara tinc una oportunitat, aviam.

E- I part d'aquesta assignatura tot lo altre t'ha anat bé?

EI- Si tot lo altre molt bé.

E- No has pensat cap assignatura a mig curs, aquesta la deixo perquè...?

EI- No perquè no soc partidària de deixar-ho, vull acabar i vull acabar.

E- I alguna companya teva que a mig curs hi hagi volgut deixar o aquestes que deies que hi havia un parell de les del grup que les havíeu de tibar una mica.

EI- No, també tenen això elles volen acabar en tres anys, també tinc un grup que m'agrada

E- Que tiba?

EI- Sí.

E- I creus que el treball en grup pot ajudar a algu que li costi més o que tingui poca regularitat, a que les altres les tbin?

EI- Sí, perquè n'hi ha una que sempre va a ultima hora i que ara l'estem matxacant molt i s'està molt més i ella diu "gràcies, eh, perquè sinó vaig a ultima hora" vull dir que jo crec que sí que ajuda.

E- Jo diria que ja està, però faig un repassillo....Tens alguna germà o germana?

EI- No, jo sóc la única de la família que ha arribat. Tinc un germà i ell es autònom.

E- I els teus pares no li van insistir perquè estudies.

EI- Ell va fer un mòdul per això, tampoc els hi vaig plantejar lo del mòdul perquè ho tenia molt clar. Llavors, com que m'ho vaig planejar i ell ho havia fet no crec que m'haguessin dit que no.

E- I, en ell no li van dient si haguessis anar a la universitat?

EI- No, perquè ell com que sempre m'ha tingut una mica com de gelos i per dir-li mira jo he arribat a la universitat i ell ha acabat fent d'autònom, com que te dos títols de grau superior, té informàtica i electromecànica i està fent amb una excavadora en una obra, perquè a ell li agrada, ell està molt content, però si t'has tret un estudis, no sé...

E- I això tampoc t'ha desinsentivat a continuar estudiant el model aquest del teu germà?

EI- Jo és que ho tenia molt clar, tu amb el teu futur i fas això i jo vull ser mestre i el meu futur es aquest i jo vull aquest.

E- I els teus pares intenten no fer això de comparativa?

EI- No.

E- Millor que no.

EI- No, amb això hem tingut molta sort, molt iguals, els dos hem tingut mòbil al setze, si les teves amigues el tenen els catorze tu fins als setze, igual, regals de reis iguals, celebracions igual, tot igual, ho intenten, de vegades pues mira què ha passat aquí? Sempre, no tot pot sortir bé, però ells ho intenten.

E- Doncs, ja està.

EI- Molt bé.

Entrevistada: 17. Titulació: Educació Infantil. Curs: Segon.

Data: 7 d'abril 2008. Durada: 29 minuts.

E- Jo prefereixo que tu diguis el què creguis de Bolonya i el que sigui perquè després serà més fàcil.

EI- T'explico com ho veig jo.

E- Exacte.

EI- Doncs, a veure Bolonya, de fet nosaltres quan vam començar la carrera vam sentir Bolonya és una mica avaluació continua és molt procedimental, molts treballs, una mica això, els exàmens aquells que valen un 80% i llavors amb els treus treballs i la teva participació com que es suprimia allò. És mentida, perquè un examen del 60% més 800 treballs a cada assignatura. Encara que jo què sé amb una professora t'acaben plantejant un canvi en l'estructura de l'assignatura perquè és clar ni tenim temps ni, o sigui psicològicament és que no arribes perquè si l'examen si després et mates a fer els treballs, que són obligatoris que això és una altra que si treus una bona nota et salves, són obligatoris tots. I és bastant difícil pactar amb els profes exceptuant l'Albert Rico que s'ha de dir que la veritat és que no sé si està d'acord amb Bolonya o no està d'acord

però ens escolta i malgrat que l'examen valgui un 30 o un 40 amb els altres és bastant parcial, és bastant coherent i els altres és això, tenim exàmens molt grans, amb un percentatge molt gran i les altres amb molta, molta, molta feina, molta. Llavors han agafat lo bo de lo altre que és l'examen teòric i lo bo de Bolonya, suposadament, que és tots els treballs per fer avaluació continua, llavors estem que no arribem.

E- I quines conseqüències té això en l'aprenentatge?

EI- Doncs, per exemple que a l'examen tu estudies i vomites i se't oblida i els treballs que per exemple que, tenim literatura infantil, hi ha treballs que dius m'agradaria conèixer bé el què estic fent, gaudir del treball i aleshores i després que et surti bé la feina i ho has de fer de pressa i correns, et diuen que durarà dos hores. Això de les hores lectives dels crèdits no assistencials, et compta un o dos crèdits i et passes deu hores fent un treball, llavors no és equitatiu, ja et dic que és el treball més curt i ens hem passat dotze hores, el vaig entregar ahir i clar aleshores penses si aquest és el més curt els altres. I després lo dels horaris, no sé si es Bolonya, això dels horaris del migdia, buff.

E- Què vols dir fins al migdia?

EI- Que duren fins les dues o mitja o tres, primera que no pots treballar, o arribar tard o sortir a les nou de treballar i si volem treballar en educació que és perquè estem aquí, jo treballo en una escola i haig de sortir mitja hora abans perquè sinó no arribo per entrar a les tres. Perquè sinó a les escoles o fas de 9 a 5 o de 3 a 6 o de 3 a 5 com faig jo.

E- I en relació als professors tots han sapigut adaptar-se?

EI- No, l'únic el de català i molt bé, molt bé perquè ens valora la feina feta, ens valora... és capaç de dir bueno heu fet això, heu fet aquesta feina ben feta, veniu a les classes i participeu pues anem a pactar una mica el percentatge dels exàmens, la matèria que pot entrar. Nosaltres no queixem perquè ens treguin la matèria sinó perquè volem que ens valorin el que hem fet.

E- Però els altres professors no han fet canvis?

EI- De Bolonya

E- Sí, aconseguir que hagin fet unes pràctiques interessants, classes participatives o així?

EI- Bueno, és que venint de la carrera que vinc les classes ja són bastant participatives, ja ens ho fem nostres, no és que sigui la classe participativa sinó que som nosaltres "pues, esto creo que..." i surt per això la classe perquè sinó ens podem passar la classe de fonètica o de llengua sense dir res.

E- Tu estàs fent segon ara?

EI- Segon.

E- I vas entrar per...?

EI- Mòduls.

E- I és molt diferent el que fèieu als mòduls?

EI- Als mòduls et preparen per entrar a l'escola.

E- Per entrar aquí a la universitat?

EI- No, a l'escola. Seria agafar les assignatures d'infantil infantils, és a dir literatura catalana, textos literaris, didàctiques de les mates, de ciències... seria agafar això i fer-ho amb dos anys, jo ho recomano.

E- I aquí t'ensenyen coses més.

EI- A veure, jo suposo que aquí el que volen és fer-nos cultes, persones cultes i que sapiguem de tot però jo crec que llengua catalana sí perquè som mestres i hem d'aprendre a parlar, suposo però per exemple, història o socials, que sí que hem de tenir cultura general però clar passar-te, no sé ni quants crèdits són, quatre o sis crèdits és molt, perquè realment la gent que estem aquí, per exemple veia de la salut, total per no

fer història. Llavors sí que pots agafar història i tenir una cultura general però perquè tu vols però que no sigui una cosa imposada a la carrera de magisteri, crec. Després ho penses i dius és que tothom hem de ser una mica intel·ligents i una mica cultes, això és una mica personal

E- Això que venies de la salut?

EI- És que jo volia fer o farmàcia o magisteri i sempre em deien tu a ciències socials i jo deia no jo a farmàcia i fins que vaig pensar jo què faig aquí?

E- Ho vas provar., doncs?

EI- No vaig fer el Batxillerat de física, química, biologia i tot això i em van donar pals per tot arreu. Vaig fer la sele, la vaig aprovar, no vaig entrar perquè no m'arribava la nota.

E- Aquí o a farmàcia?

EI- Aquí, o a farmàcia tampoc em sembla, sí, a farmàcia sí i vaig dir que no. I llavors vaig fer els mòduls per tenir nota per entrar a la universitat.

E- I el canvi de decisió?

EI- Jo sempre havia dit les dues carreres, molt diferents però sempre, o farmàcia o magisteri.

E- I com és que finalment vas decidir?

EI- Pels profes, perquè una mala docència suposo que et fa...

E- Els profes que tenies...?

EI- A Batxillerat

E- De física i tal?

EI- Sí, em va fer canviar, fa que no t'agradi una assignatura.

E- Continuo una mica amb lo de Bolonya. El que m'has estat dient creus que és compartit per la majoria dels estudiants.

EI- Sí, ens queixem i fem tutories però la veritat és que l'Eulàlia la coordinadora ens ha ajudat molt i l'Enric també, l'Enric Vilaplana però clar és el que hi ha suposo que és el curs pilot i hem d'anar provant i quan fem les avaluacions de les assignatures igual que valores en algun moment una cosa, una mica així...

E- Però us agrada lo de l'avaluació continua o no? Com a idea?

EI- Com a idea? Jo per mi sí que estic acostumada, sí, però la gent d'altres carreres perquè el nostre grup és majors de 25, segones carreres i quatre o cinc de Batxillerat. Al grup 11 on estic jo, som els grans. I clar els de segones carreres estan acostumats a l'examen, la matèria i el que hi ha i aleshores que ho valoren això. Jo que estic acostumada no he vist una altra cosa però no et ser dir.

E- Però tu preferiries examen?

EI- No, però si ens fan fer tota aquesta feina que no ens facin un examen del 60%.

E- De vegades us passa que com una assignatura et fan fer molta feina i no queda reflectit a la nota, és a dir que molt d'esforç de vegades no comporta.

EI- Bueno no, les notes després surten, però clar surten perquè has pencat, perquè després fas els percentatges i realment sí que surten les notes, perquè són bastant bones eh sempre. Hi ha casos que cinc, sis o set que suspenen algunes però la gent treu bones notes. Però és això ens agradaria una mica que ens valoressin la feina que ens fan fer.

E- Tu vas entrar en pla pilot per tant no tens referència d'una altra?

EI- Sí, no tinc referència d'una altra.

E- I a través d'una germana o coneguda...

EI- Això, amb la gent de la classe que ells estan acostumats a exàmens aquells de totxo que sempre s'ha dit i que sí que ho valoren però tanta feina per després fer un examen. Que a més ho has d'aprovar tot, tot eh, no compensa.

E- I aquests que tenen experiència d'una altra cosa venen d'altres carreres?

EI- Venen d'informàtica, de filologia anglesa...

E- No venen d'aquí fa uns anys?

EI- Sí, han fet història aquí o...

E- No, dic de magisteri.

EI- Ah no, bueno, hi ha psicopedagogues però no sé si l'han fet aquí.

E- Ho dic per saber si ha canviat molt la titulació amb el pla pilot.

EI- No sé, ni idea.

E- En relació a quan vas triar la carrera, tinc això que m'has contestat sobre motivació, ja veig que és tant en els estudis com professional.

EI- Sí.

E- I tu ja tenies clar el futur professional?

EI- Jo sí.

E- Has triat aquesta carrera perquè volies...

EI- Ser mestre, bueno és que ho sóc ja, sí.

E- I tenies unes expectatives formades sobre el que seria ser mestre o el que seria fer la carrera?

EI- Bueno, no, vaig pensar que seria una carrera bastant, com és social. No sé me l'esperava bastant bé així el que no m'esperava era ser un curs pilot, perquè sempre m'ha tocat, quan no els batxillerats i sempre m'ha tocat i era una mica, però bé, jo positivismo.

E- I creus que aquesta motivació tant pels estudis com per professional condiciona amb com t'encares en una assignatura.

EI- I tant! Jo a socials sé que no m'agrada però que m'hi haig de posar, i tant.

E- I perquè no t'agrada?

EI- No m'ha agradat mai, jo puc, per exemple vam veure "Good Bye Lenin" i sé que és una pel·lícula però no perquè no tinc culturilla general i vaig una mica perduda, però bueno això és cosa meva.

E- Però si l'assignatura és més aplicada en el futur.

EI- Home, la gent és nota, les assignatures que són didàctiques, literatures, es nota que la gent està més implicada però perquè és qüestió que és una cosa que podré fer servir quan sigui mestra, lo altre, doncs bueno, s'ha de fer i punto.

E- I amb aquestes que s'ha de fer i punto, què fas? Tens un objectiu de nota...aprovar-la.

EI- O sigui m'aplico igual que les altres però la motivació no és la mateixa però les notes sempre van.

E- Sempre van pel mateix.

EI- Sí, són bones.

E- I fas servir tècniques d'estudi diferents, estratègies diferents per aprovar aquestes que no t'agraden?

EI- Estudio més.

E- Estudies més?

EI- Sí, a socials m'hi hagi de posar. Amb les altres bueno a lo millor per estudiar-me els articles de literatura infantil, és que com que ja tinc la motivació no haig de posar el xip de "*concentrate que tinenes que ponerte a estudiar esto*", saps?

E- I quines tècniques d'estudi fas servir, si tens un exàmens per exemple, com t'ho fas per estudiar?

EI- Primer de tot que si no tinc els apunts, haig de tenir tots els apunts *limpios y pulidos* abans de posar-me estudiar, sempre. I després m'ho lleigeixo un parell de vegades i puc fer-me anotacions, però abans feia resums i ara ja ni això, no.

<Interrupció>

EI- I això, bueno sí anar fent.

E- I quan saps que una cosa ja l'has après? Quan dius això ja no cal que m'ho estudiï més?

EI- Se sap, no suposo, quan tens coneixement de tot el que t'has llegit i t'has estudiat i dius, tenim en compte això, això i això i a veure això i això... no sé.

E- Quan tens...

EI- Quan tinguis el conceptes i dir em poden preguntar això i això, tinc els conceptes, doncs ja està.

E- Quan tens la informació retinguda?

EI- Sí, perquè estudio un dia abans, si és una mica gordo dos dies, però...

E- I al cap d'un mes te'n recordes?

EI- Si m'ha motivat sí, sinó no, bueno sinó no, no seria capaç de fer-te un altre cop l'examen però sí que et puc dir que això ho vaig estudiar. Però es nota la motivació i les ganes.

E- Aviam, què més?La motivació s'ha mantingut sempre igual des de que...?

EI- Sí, des de que vaig començar a estudiar el cicle sí.

E- Imagina't que comences una assignatura nova, un curs nou, depèn la teva manera de posar't-hi en aquella assignatura? Ja em dit que de la matèria sí, i depèn del professor o l'avaluació també.

EI- No, perquè no els conec m'espero, el que passa es que hi ha profes que entren d'una manera o d'una altra, però això a mi no em condiciona.

E- Igualment vas a classe?

EI- Sempre vaig a classe.

E- I t'hi poses?

EI- Sempre, sempre, sempre entrego els treballs. Crec que sinó es un gasto, sinó no estaria fent una carrera, crec que la gent que no ve a la universitat, és una altra opció, però...

E- I per què ho sents com una obligació?

EI- Perquè jo he decidit venir i és com una cosa que haig de fer, sinó no ho faria, no m'hagués apuntat. Bueno, obligació positiva, no és una obligació, haig de venir, igual que després haig d'anar a treballar.

E- El discurs dels teus pares sempre ha sigut que estudiessis?

EI- Sí, però me mare una mica, sempre ha sigut una mica així amb lo de magisteri, "magisterio sólo?" Sí, perquè clar com que sempre havia dit farmàcia, suposo que per la gent gran farmàcia és una carrera diria'm amb prestigi, però jo a la meva. Però a casa sempre han sigut d'estudia que pel futur, però bueno ha sigut una decisió meva, totalment meva.

E- Si haguessis decidit quedar-te amb el mòdul o anar a treballar?

EI- És el què hi ha, no ho sé, no m'he vist en aquesta situació.

E- Tens algun germà?

EI- No.

E- De vegades amb la referència dels germans es pot comparar.

EI- No tinc germans.

E- També pot ser que els teus pares t'hagin inculcat aquesta responsabilitat o aquest deure de si fas una cosa l'has de complir.

EI- Suposo.

E- No ho has sentit com a discurs, "si te pones con algo, que sea en serio".

EI- No, sempre he sigut bastant responsable de tot el que he fet.

E- I t'has plantejat alguna vegada que el tema de la matrícula universitària és en part finançada per tu i en part finançada per l'estat.

EI- No, finançada per l'Estat, no? Bueno, sí, perquè és una universitat pública, però bueno, deu n'hi do el que paguem.

E- Sí, però hi ha gent que s'ho planteja com a responsabilitat, no només la que ve de família, és la meua responsabilitat perquè m'han ensenyat a ser així, sinó també perquè té en compte que la societat ha destinat un diners en ell perquè estigui aquí.

EI- No, no, va ser una decisió meua, no m'ho plantejat mai, ara que m'ho has dit ara potser...

E- Quan tu pagues la matrícula pagues una quarta part.

EI- Sí, ho sabia però ja de plantejar'm-ho, no.

E- Hi ha gent que s'ho planteja, n'hi ha poca, però hi ha gent que pensa que vaig a classe perquè és un deure no només...

EI- Mai m'ho havia plantejat, és bo saber-ho.

E- Més coses sobre Bolonya, us fan fer molts treballs en grup?

EI- Molts.

E-. Tots?

EI- No, però bueno la majoria sí. Ara aquí aquest segon any és molt de dos, tres, quatre persones, però l'any passat set, sis, cinc.

E- I com va millor que sigui gros, petit?

EI- Jo, màxim quatre, més que res perquè tanta gent és molt difícil quedar perquè entre les optatives, lliure elecció i tot això, és molt difícil pactar, doncs avui anirem i farem el treball.

E- Qui ho decideix normalment vosaltres, el professor?

EI- No, ell diu dos, tres o quatre persones.

E- I tu decideixes el teu grup?

EI- Sí.

E- I normalment són les mateixes?

EI- Sempre som les mateixes.

E- I has fet algun canvi de grup?

EI- Com que som un grup bastant gran, en anem movent una mica, a lo millor fem quatre i quatre i després ens barregem, però sempre som...

E- I és un grup funciona bé.

EI- Si, això grup

E- O feu en grup realment?

EI- Sí.

E- Tot ho feu en grup?

EI- Sí, tot ho fem en grup, a veure hi ha dies que anem una mica malament de temps i diem jo faig la u i tu fas la dos, però després sí que quedem i mirem, sempre es mira en grup.

E- I has fet algun esforç per tenir un grup eficient de treball, és a dir si amb algú no t'hi has entès alhora de treballar...

EI- Ho hem parlat, no hi ha hagut cap pique així gran, però si hi ha hagut alguna cosa sí que hem dit "escolta, podries fer alguna cosa més", sempre ha anat bé.

E- I us considereu amigues?

EI- Amb algunes sí, amb totes no, és que clar tampoc, és que som molt diferents, és que com hi ha gent molt gran i hi ha mamis i tot, per molt que vulguis elles tenen una altra vida, clar jo en tinc 21 i hi ha gent de 35, és una mica, elles tenen una altra vida fora de la universitat, però bueno, ahir vam anar totes a dinar a casa d'una. Però bueno, és un dia al mes o un dia cada dos.

E- Però amb algunes sí que tens amistat?
EI- Sí, de quedar cap de setmana, sortides...sí.
E- I a fora de la universitat també tens alguna altra colla?
EI- Sí.
E- Alguna vegada has decidit deixar alguna vegada alguna assignatura o algun treball, o deixar d'assistir a classe.
EI- No, mai.
E- És perfecte.
EI- No, és que m'agrada ser responsable en això. Ja t'ho puc dir que sempre.
E- No, ho dic perquè de vegades el fet de treballar amb grup, amb algú que es despenja una mica més o el fet de que li costi una mica més, a vegades, li ajuda el fet de tenir un grup amb qui treballar perquè s'enganxi.
EI- Però de vegades és una mica, això pot ser un trimestre, o un mes o dos, però que sigui tot l'any...
E- Però tu ests de les que tira del grup.
EI- Jo tiro.
E- I m'ha dit que també tenies colla a fora, i la colla de fora també estudia a la universitat, o no?
EI- Bueno, alguns sí i alguns no, però aquí no, a fora d'aquí.
E- I la majoria sí o no?
EI- Bueno, si comptem els que van realment a la universitat seria mig grup, és que hi ha un trocet que no va, uns que treballen i altres que no treballen.
E- I alguna vegada heu tingut algun conflicte amb els que treballen? No amb el sentit que us diuen "ai que estúdieu", sinó que volen sortir i vosaltres no teniu tants diners perquè esteu aquí.
EI- No, és que la majoria que estudiem treballem alhora.
E- O que volen anar un picnic un dissabte i no pots perquè s'ha d'estudiar.
EI- No, no hi ha problemes qui ha d'estudiar "pues quedemos el sábado que viene"
E- No hi ha problema?
EI- No hi ha problema en això.
E- Us enteneu igualment?
EI- Sí, perquè cadascú té les seves coses i aleshores...
E- Perfecte, m'has dit que treballes?
EI- Sí, quan marxo de qui marxo correns a treballar.
E- Les expectatives futures és continuar a...
EI- Estic en una escola i és estar a parvulari, ara estic a la llar amb la titulació tècnica i és estar a parvulari, més que res pel sou.
E- I objectiu de muntar una guarderia o així?
EI- Sí, però això és molt difícil, és que jo visc a Gràcia i la meva idea és, saps les típiques guarderies de... sí, seria això muntar uns escoleta. Però és molt difícil, aleshores això és de les últimes opcions. És molt liat, és molt complicat, s'ha de tenir, ja no són pels calers perquè et demanes una hipoteca d'aquestes i.... però sobretot el que hi ha és molta responsabilitat i a vegades... bueno, no sé, és depèn amb els anys, a mi m'agrada agafar experiència i després ja farem, a veure com va.
E- Sempre està tenir un objectiu a llarg termini.
EI- Sí, això sí, si per objectius, tot és demanar.
E- L'ambient de classe és bo?
EI- Sí, nosaltres sí, es veu que l'altre grup és barallen més, suposo que és, sí el grup 10, suposo que deuen ser més, bueno, jo no sóc gens gran...
E- Venint del cicle pensava que eres més gran.

EI- No, jo en tinc 21 i sóc de les més peites de classe perquè després estan les de Batxillerat que en deuen 20, 20 han de fer aquest any i tot el grup 10 és de gent de Batxillerat i vulguis o no...

E- Què hi ha més competitivitat?

EI- No sé, perquè jo només tinc contacte amb dos o tres, però el de català ens ho diu, o és que l grup tira i l'altre està més pe *los clanes y las peleas* que... i ...

E- I amb el vostre grup sí que...

EI- Sí que són grups, però són molt grans i si has de parlar amb algú parles.

E- I si us heu de deixar apunts encara que sigueu d'un altre grup cap problema?

EI- Si t'ho demanen cap problema. Suposo que és perquè és que tenim unes altres expectatives, no estem pensant en... no sé, és que no m'ho imagino, suposo que tenim unes altres coses al cap i no pensem en... potser, jo aquesta època l'hagués passat al batxillerat, saps que vull dir?

E- D'estar pendent de les amistats i dels mals rotllos?

EI- Sí, nosaltres anem a classe, sí, no, a lo millor que podem fer una campana per fer un treball en grup perquè no ens dóna temps, però bueno, estem fent una campana per fer treballs, no fem campana per anar al bar i pentinar-nos, saps que et vull dir? No estem pensant en alguna altra cosa.

E- Si teniu algun dubte o algo...

EI- Ho preguntem al profe.

E- A classe?

EI- A classe.

E- A tutories hi aneu?

EI- És que a tutories hi ha un problema, tutories són els dijous una vagada cada...

E- Però cada profe té les seves hores de tutoria?

EI- Al despatx vols dir?

E- Sí.

EI- Però això, esperem el dia següent...No venim.

E- No ja ho sé que no veniu, però per què?

EI- Ah, vale.

E- No hi ha cultura d'anar a les tutories. No, perquè tots els profes almenys d'aquesta facultat són molt oberts...

EI- Sí, sí però a lo millor si tens un dubte de, per exemple, avui tinc un dubte d'un treball que haig de fer i m'he esperat, m'he esperat perquè el dijous vaig tenir classe, aquest cap de setmana m'ho he mirat i justament avui tinc la classe i saps?

E- Quan vagis a classe li preguntaràs?

EI- Sí.

E- Però lo de la tutoria no...

EI- Jo és que no ho faig mai, a lo millor si que et puc dir que haig de fer un treball i no tinc classe amb aquesta persona, doncs sí que vinc, però sinó m'espero a final de classe i li pregunto. No tenim costum, només venim el despatx per queixar-nos.

E- O de vegades ni això.

EI- A no, nosaltres í, si hem de fer una queixa formal sí que venim al despatx, bueno, les delegades. Però sinó no, no tenim el costum, això sí que és veritat. I nosaltres quan es diuen són dimarts i dijous de 10:30 a 14:00, no, mira que ens ho apuntem però és una cosa que no fem.

E- No és per tall?

EI- No, jo per exemple, perquè no estic acostumada, i m'és més incòmode saltar-me una classe o una franja que a lo millor haig d'aprofitar per fer un treball, per venir el despatx, que el dia següent si m'espero a classe li pregunto un moment i cap problema.

E- I el tema de les franges us sembla bé?

EI- No, perquè estàs dos hores penjada, perquè sí que fas feina, però hi ha dies que a lo millor no pots fer feina perquè estan els ordinadors ocupats o per qualsevol cosa, dos hores penjades aquí que en comptes de fer avui, de 10:00 a 11:30, la franja, que la posin de 11:30 a 13:00 i que la gent que hagi de marxar o hagi d'anar a la biblioteca o qualsevol cosa que la posin al final, això sí que és una cosa reivindicuem tots els dies.

E- Però el discurs ja saps quin és, que hi ha el risc que marxeu.

EI- Però si la gent està al bar igualment, la gent no aprofita les franges, t'ho juro perquè estem totes al bar, hi ha dies que sí perquè si hi ha grups de set o de sis és molt difícil, però quan tens per exemple l'assignatura de textos literaris, que havies d'adaptar una unitat literària per nens, tot el material, pintures... tot això ho has de fer a casa d'algú, no ho pots fer aquí a la universitat, i encara que aquí adelantes i clar si te'n vas a les 11:30 pots anar a casa d'algú, fer-ho i després ja t'espavilaràs tu.

E- Jo no dic que estigui d'acord, eh?

EI- Jo no estic gens d'acord.

E- Però entens que el discurs és si tu tens una hora aquí tens més oportunitats, és més possible, més probable que treballis, és el discurs que...

EI- Sí, però no l'aprofites, no l'aprofites gens. Perquè només vas a fer un cafè però entre que et trobes no se què, vols començar, no... jo no ho veig gens profitós.

E- I és generalitzada aquesta opinió?

EI- Sí, i tant és més els divendres tenim una classe només, demanem moltes vegades que s'adelanti a la franja per tal de quedar-nos fins les dues, és horrorós perquè has de venir de 8:30 a 9:30 i quedar-te dins les 12:00 a 13:30. Clar, què fas tanta estona?

E- I hi ha una assistència molt baixa que hi ha aquesta hora?

EI- Clar, marxa tothom, és normal a més a més aquesta última classe jo per exemple haig de marxar abans perquè sinó no arribo a la feina, això és una cosa meva, i hi haig igualment, no deixo una cosa per feina. Jo lo de la franja si poguessis fer algo.

E- No tinc prou poder per fer-ho. Em sembla que ja estem eh.

EI- Sí, olé.

Entrevistada: 18. Titulació: Educació Infantil. Curs: Segon.

Data: 18 d'abril 2008. Durada: 64 minuts.

E- Molt bé, t'explico perquè et vaig dir si et podia entrevistar.

EI- Vale.

E- La gent d'aquí d'Infantil acostuma a puntuar, això de vegades són qüestions de personalitat de puntuar més o menys alt, però acostuma a puntuar, si te'n recordes d'aquesta de les motivacions de tria, hi ha unes més de continguts de matèria i tal i les altres més professionals, i la gent d'aquí d'infantil acostuma a puntuar súper alt en tot i el canvi tu puntues una mica més baixet aquí.

EI- Perquè a veure, jo principal, t'explico el perquè vaig escollir, jo estava entre dues vale? Tota la via, bé tota la vida, quan em vaig començar a decidir vaig pensar en la psicologia i llavors vaig començar la carrera de psicologia, vaig estar un any i em vaig adonar de que no m'agradava, suposo que també perquè els dos primers anys són una miqueta de base i que no m'agradava i vaig pensar, quatre anys he d'estar estudiant algo que no m'agrada, llavors per la meva nota de tall de les PAAU hi havia educació infantil que era l'altra possibilitat que jo tenia abans d'escollir psicologia. Llavors vaig escollir educació infantil però pel contingut de la carrera, no, perquè m'agraden els nens, perquè sempre ho he vist per vocació, igual que psicologia i clar era això més que res. I clar, quan em pregunten interès específic en la matèria, jo no m'hi vaig fixar a dir

en la matèria que s'impartiria en els tres anys de carrera, si són un últims per aprofundir en un cap que t'agrada, doncs, sí que m'agrada però bueno, la matèria sí moltes assignatures estan bé, però per a mi serveixen molt més per exemple les pràctiques que fem els tres anys que no algunes de les assignatures que tenim, que les tenim per omplir i prou. I no sé per això vaig puntar sobretot en el una opció estretament relacionada amb una professió, que és el que vull fer, vull dedicar-me a això, ho tinc claríssim. I per això una mica...

E- No, clar, clar, val, llavors quan tu vas decidir fer el canvi aquest tenies una expectatives, una motivació determinada, ha canviat o no?

EI- No.

E- T'ha agradat el que t'has trobat?

EI- A veure, hi ha assignatures que dius són un pal però hi ha altres com ara que estem fent psicologia evolutiva o literatura infantil que les veig molt relacionades pel dia de demà quan jo em trobi en una aula i saber el perquè de les coses i com enfocar, jo que sé, amb la literatura per exemple, a les escoles que estat t'expliquen moltes coses que dius jo això no ho he vist però ho trobo súper interessant que es dediqui un temps x a llegir amb els nens, a fer diferents activitats amb els llibres. Llavors, hi ha assignatures que sí, però altres, jo que sé...

E- No les veus aplicades i llavors no t'acaben de convèncer?

EI- És que no les veig necessàries, vull dir sí, pots tenir cultura i tot el que diem de que res no és imprescindible, però a temes bàsics de ciències socials, ens estan parlant d'Europa, ens estan fotent un rotllo d'Europa, que dius, vale serveix per tenir cultura, però pel dia de demà en la teva professió, tu ja si ets una persona que t'agrada saber, ja buscaràs, ja t'informaràs, però aquesta buff. Què més? Didàctica de la matemàtica no estem fent res, o sigui podria ser una assignatura súper interessant perquè són didàctiques i ensenyar-te com ensenyar les matemàtiques en nens tant petits i no, o sigui, no la trobo gens necessària, tal i com està enfocada, eh, no que no sigui necessària, perquè totes les didàctiques ho són, però llengua catalana per exemple potser també és el mestre, però no, buff.

E- No és didàctica de la llengua aquesta, és llengua catalana?

EI- És llengua catalana, i n'hi ha més que no...

E- Quan comença una assignatura nova, un curs nou, de què depèn que t'hi posis més o que t'hi posis menys?

EI- A veure depèn, el primer dia de classe jo sempre solc anar, vale? Vaig i depèn de com ho enfoqui el mestre, és que no és la dificultat és que tampoc ho és, però el si ho trobo necessari pel dia de demà, en la carrera joestic estudiant que està clar que és per ser mestre d'educació infantil, no seré ni filòloga catalana, no, saps? És que hi ha unes enfocaments que no m'acaben de fer el pes, llavors això varia de que m'hi dediqui més o menys. M'hi dedico amb totes però si em motiva més, doncs tinc més ganes hi poso més interès, els treballs me'ls curro més, però...

E- Val, doncs, si depèn del temari i depèn del profe, en situacions en les quals el temari està molt relacionat, com la didàctica aquesta que comentaves, què és el què fa el profe de bo o de dolent per acabar de tirar-ho endavant o per fer enrere la teva motivació?

EI- La forma d'explicar, o si utilitza suport com els powers points, però no és utilitzar, molts venen amb power point que em sembla perfecte, però llegeixen el que està escrit, però a mi això no perquè estem tot així copiant, llavors és fer una mica més d'interacció de què opineu, això o lo altre. Hi ha assignatures que no es pot fer, però per exemple psicologia evolutiva m'agrada en aquest sentit perquè la mestra, ja m'agrada no? Perquè es veu que sap, això també és súper per mi és important, perquè hi ha alguns que es planten aquí s'ho miren abans i et llegeixen lo mateix. Llavors ella sap, t'explica posa

exemples que tu els pots veure a la vida real, i això és molt important perquè moltes vegades et venen rotllos molt teòrics i després dius però això, i alhora d'estudiar és molt més fàcil enreodar-te d'un exemple que no teòrica. Llavors la mestra és el que fa, posa exemples i *que pensais* i llavors es fa com una miqueta de debat i comentem, per mi això és important, o sigui del fet que utilitzin el suport i això...

E- I els que ho fan malament, què és que ho fan poc engrescador?

EI- Sí, són massa, és que se't fan pesades, les assignatures que per mi valen la pena passen en un no res i les altres dius és que encara falta mitja hora i esta allà i surts de la classe i no has après res, per mi és un pal i clar, són en aquestes que dius si avui no hi vaig no passa res perquè no perdré res.

E- Deies per això que t'hi poses en totes les assignatures?

EI- Sí

E- Però t'hi poses d'una manera diferent?

EI- Sí.

E- T'impliques més amb unes que amb les altres?

EI- És el pal de dir ostres ara haig de fer un treball de 6000 caràcters sobre una conferència de català i ara què hi dic i això i lo altre. En canvi, fa dos dies vaig haver de fer treball analitzant una imatge d'un llibre infantil i et resulta, no sé molt més motivador, t'implica a tu més perquè clar això ho faràs el dia de demà, sobre una conferència, què vols que t'hi digui, més que res és això.

E- Llavors, passo al següent relacionat amb això que era amb lo del aprenentatge, que clar aquí també hi havia diferència, això que et produeix satisfacció sí, estava clar, però per la majoria de les assignatures utilitzo més la memorització que la comprensió posaves al mig.

EI- Clar, depèn de l'assignatura, és el que et dic, per exemple a català que tenim l'examen dintre d'una setmana que és estudiar-te la proposta d'un examen oral o sigui que és empollar-te allò i res més, després et fa unes preguntes tu contestes i punt, en canvi com en psicologia, bueno et poso aquests exemples perquè és una assignatura i l'altra, psicologia l'examen que vam fer van ser 10 preguntes llavors a partir del que ella t'ha explicat tu havies de contestar el per què creies que era allò, saps, per què creies que els nens adquireixen l'autonomia motora, llavors a partir de tot el que ella et va explicar...és una mica preguntes més obertes que tu has de reflexionar i és diferent, llavors tu has de comprendre per poder explicar-ho, perquè si ho memoritzes no te'n surts.

E- Llavors, en aquestes que et fan memoritzar, fas el que, memoritzes i ja està?

EI- Sí, és que clar és que vinc de la carrera de psicologia i és que allà, aquí ho visc súper diferent, aquí tenim molta més feina, jo no dic que no, però a psicologia quan havies d'estudiar un temari tenies un munt de fulls per estudiar i apunts però tu et presentaves a l'examen de febrer i de juny i prou i a lo millor a algunes assignatures tenies pràctiques, però aquí no, aquí és cada setmana treball en grup, individual, comentaris d'articles, tens més feina al llarg del curs però això també t'ajuda a que no t'ho jugues tot en un examen.

E- A tu quin sistema t'agrada més?

EI- A veure, jo és que clar, amb això del pla de Bolonya és una miqueta perquè no fem ni una cosa ni l'altra, vull dir que nosaltres estem tot el curs o tot el quadrimestre fent treballs individuals i en grup, però després al febrer o al juny et fan examen igual i ara o sigui és que no baixen ni del 40%, vull dir que de què et serveixen tots els treballs que fas? Suposadament el pla Bolonya es de treball compartit i tal, però encara estan posant examen, o sigui que fem unes coses del Pla Bolonya, altres coses estem en pla antic, aquí qui correm com a burros som nosaltres, perquè ja em diràs. Llavors, a veure m'agrada més aquest pel fet però ja ho porta una mica la titulació, vull dir que el treball

de mestres moltes vegades no és l'única i no prens decisions per tu mateixa sinó que has de compartit amb l'equip, llavors el treball en grup, m'agrada, perquè el treball individual és només la teva idea, tu ho exposes i ja està però hi ha diferents visions en el treball en grup i llavors també t'ajuda per aprendre, m'agrada més el d'ara.

E- I l'avaluació continua també t'agrada? Ja entenc que de vegades no...

EI- A veure, m'agrada en aquest sentit que no t'ho jugues tot en un examen però tens més feina i si realment valgués la pena tota la feina que he fet durant el curs perquè després l'examen si és que en tens no comptés tant, doncs estaria d'acord, però ara no, perquè un examen interdisciplinar, comentaris, lectures cada setmana i després l'examen et compta un 50% i dius bueno i tota la feina que he fet me l'estalvio i si aprovo l'examen amb nota i he fet un treball ja tinc aprovada tota l'assignatura, llavors, clar és una miqueta de... però és que tothom estem així, tothomensem els mateix, ens escolten sí, omplens enquestes i tal però després al fi i al cap faran el que tenen pensat.

E- I has notat diferències de primer a segon en això? Hi ha més feina ara?

EI- Sí.

E- No ha millorat en això?

EI- No, és que ara últimament ara són lectures i comentaris de text i a primer realment et pots treure totes les assignatures bé sense haver-te de dedicar molt de temps, has de dedicar sobretot en els treballs en grup i en les exposicions orals perquè es fan moltíssimes a primer, a segon és més treball individual pel fet que t'has de llegir un article i comentar-lo, però bueno, hi ha més feina, hi ha més treballs, és que cada setmana pràcticament tenim un treball i sinó són dos i són en grup majoritàriament i si són individuals són redaccions o comentaris i això. Però si que dóna més feina, clar.

E- I creus que es compensa la feina que feu amb els crèdits o amb les notes?

EI- A veure, amb els crèdits no, per exemple didàctica de la matemàtica que no estem fent res, l'únic que fem és llegir articles per la nota banda, després arribem a classe i ens posa un power point de lògica i comença a llegir, i vale sí porta el material i tal però és que ni el fem servir ni res i compta 6 crèdits, tenim una hora i mitja i dues hores, són tres hores i mitja que tenim a la setmana d'aquesta assignatura, més que cap i compta sis crèdits. I jo em pregunto si compta tant i tenim tantes hores dedicades que podríem dedicar a una altra assignatura que és molt més interessant, no entenc perquè és així l'assignatura, vull dir que no ho veig relacionat, per les hores que tenim d'aquesta matèria i el que fem amb el nombre de crèdits que et dóna, que a veure jo trobo més fàcil que tu t'agafes els power points et fas un resum i t'ho estudies, vas l'examen i aproves sis crèdits, però no estem aprenen com perquè et donin sis crèdits.

E- I en canvi d'altres passa el contrari passa el contrari que hi ha molta feina i això no es compensa amb la quantitat de crèdits?

EI- No a veure, per exemple la de psicologia és anual, són vuit crèdits i tenim treballs, hem tingut cinc treballs petitons, ara un interdisciplinari i dos exàmens, vull dir que a veure que això de compensar crèdits hi ha feina, però...

E- Ho dic perquè de vegades un professor que té la idea de feu tal treball comportarà cinc hores de treball i en el fons n'acaba comportant trenta d'hores dedicades al treball.

EI- No, bueno, això sí, això, clar és que no estan pensades les assignatures i se't ajunta aquest l'altra i al final fas més hores fora de la universitat que venint aquí a classe, moltes vegades per dues hores i per les assignatures que tenim si no avancem, em val la pena més quedar-me a casa i avançar treballs i coses d'aquestes. Clar dediques moltes més hores fora, això és un altre problema que si es fan presencials, jo crec que bueno, i després lo dels espais dirigits aquests que tenim, si les fan presencials molta feina també es podria fer aquí, vull dir que no. Clar, ho feu per la setmana que ve, un treball a lo millor d'anàlisi que ens comporta cinc hores, si és en grup ens hem de quedar aquí

perquè som de diferents llocs amb els que normalment faig els treballs, són de diferents llocs i clar, sinó et quedes aquí què fas? I la dedicació fora de la universitat són un munt d'hores, de cap de setmana, però clar a veure tampoc em queixo perquè no estem al Batxillerat ni estem a l'ESO, estem fent una carrera, però és que jo crec que s'hauria de muntar d'una altra manera perquè...

E- Per què no comportés tant?

EI- Clar, és que si són presencials tu vens pel matí i si per la tarda treballes com jo, què? Al migdia quan arribes com una boja a casa fent coses, quan arribes a la nit fent coses, dissabtes igual i diumenge igual i sinó treballa els dissabtes, clar és una miqueta...

E- Després anem amb això de la feina, però acabem això, lo de em sembla que n'hi havia una altra que, això acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap.

EI- No, perquè la mecànica de les classes és el professor t'explica, si tens algun comentari doncs, ho preguntes a veure si...mai he sigut tant de preguntar són més aviat tímida i llavors no...no pregunto, no perquè, a veure la meua timidesa també m'ho fa això, perquè penso què li pregunto si ja m'ho ha dit, i el que passa és que hi ha gent que pregunta molt perquè ho ha vist a les pràctiques o perquè és mare i té un fill i pregunta, són coses més així, de vegades hi ha companyes que pregunten coses que dic però si ja t'ho ha explicat, el tema de preguntar ja és com repetitiu. Llavors clar vas a l'altre classe i no saps el temari que et donarà, si les preguntes les pots fer les fas en el moment que ell ha dit, algun dubte, alguna pregunta, alguna cosa que vulgueu comentar, sinó en tinc no vaig amb preguntes al cap perquè el temari canvia, van a saco...

E- I no fas de mirar els apunts la nit abans o passar-los a net?

EI- Ah, no, no tinc temps, els apunts me'ls miro quan he de fer un treball per comentar coses comentades a classe perquè el mestre vegin perquè he anat i que se'm han quedar conceptes i tal però sinó fins l'examen és que amb la quantitat no pots cada nit parar-te a, a veure potser hi ha gent que si que ho fa o que si que té temps, però jo no puc parar-me cada nit a repassar-me els apunts del dia o de les classes següents que tindrè el segon dia, o sigui que no ho faig.

E- Vale, i buscar temps extra per buscar informació que t'interessin per a tu tampoc, suposo que no tens temps.

EI- A veure, aquí he posat un tres perquè a vegades sí o a vegades no, o sigui que no, per lo del treball de la conferència hi havia molts punts clars a la llista de, bueno, el paper que ens van donar, llavors sí que vaig començar a buscar informació però més que res alhora de fer el treball però no... no busco perquè és que no...

E- No hi ha temps?

EI- És que clar si et dediquessis només a la carrera, però entre la carrera, el treball i has de tenir vida social, vull dir que no et centraràs només, vull dir que ja m'està bé el que m'expliquen i no... a veure, una cosa que sigui interessant, per exemple els llibres de literatura infantil, doncs sí, moltes vegades a classe vaig pensant ostres aquest llibre me'l compraré perquè tal i busco informació, el preu i això, però no, sinó m'interessa no.

E- I en relació al tema de treballar, quantes hores treballes entre setmana per les tardes?

EI- A veure és que sóc multiempleada d'aquestes, jo treballava de 4 a 10 de la nit de dilluns a divendres i dissabtes tot el dia.

E- Deu n'hi do.

EI- Llavors ara no, ara treballa, fa un més que treballa de 5 a 9 de dilluns a divendres, clar això també és un altra cosa, però no deixes d'estar la tarda a fora diguéssim, jo aquí puc acabar a les 2, arribo a casa a les 2 i quart, fes el dinar, dina i què? et queda una hora que ostres, entre universitat i treball es nota el cansansi i llavors ho dediques per descansar, però saps que si descansas després quan arribis a les nou i mitja a casa et toca

pencar, llavors entre que et dutxes sopes, estàs amb la família, mentre sopes, que no sopes amb 10 minuts i te'n vas, no estic sola a casa, doncs se't redueix el temps per dedicar-t'hi, llavors clar, què et queda? Dissabte i diumenge que...

E- I això et comporta dificultats per fer-ho tot, o no? O creus que pots seguir iguals que altres?

EI- A veure, que jo sóc molt organitzada diguem, que si tinc un examen d'aquí a dues setmanes jo una setmana abans ja vull tenir el resum fet i haver-m'ho mirat perquè després no vull que se'm acumuli tot, però a vegades no ho puc fer perquè el temps és limitat, molts dissabtes sinó tinc plan de sopar a fora i ni surto no res m'hi dedico saps, i si estic amb la meva parella, ell mirant el futbol i jo allà fent coses per aprofitar qualsevol moment que diguis, no estic fent res doncs ara aprofito, perquè sinó clar faria més coses de sortir o d'anar-te'n un cap de setmana. Clar, és que és això que vull relacions.

E- I no et comporta deixar de fer una pràctica... o segueixes igual?

EI- Com alguna pràctica?

E- Alguna estratègia per no anar tant estressada...

EI- No, és que la meva estratègia és dedicar-me bé i aquesta setmana he de fer això, això i això, si no ho pots fer perquè sempre sorgeixen imprevistos perquè sempre et truquen, anem a fer un cafè, llavors, que no passi de la setmana que ve per acabar-ho.

E- O per exemple, els treballs en grup fer-los d'alguna manera que no comporti quedar tantes hores o coses així

EI- No és que els treballs en grup com que tenim els espais dirigits que ens els han ficat al mig i llavors què passa? Que tu vens de 8 i mitja a nou i mitja i tens de nou i mitja fins les onze per exemple, espai dirigit, ens organitzem de tal manera que a lo millor sí és un treball que podem fer en una setmana, tots els espais dirigits anem a l'aula d'estudi i els fem. Clar, nosaltres fora d'aquí no quedem conjuntament però fora d'aquí sí que ens aportem coses individuals per fer avançar el treball perquè ens adonem que no tenim temps suficient perquè se'ns acumulen, llavors clar entre les hores que quedem aquí i dediquem aquí més les hores de cada una dedica a jo modifico aquesta part, jo faig el disseny i tal, i després hi ajuntem, també comptem amb aquestes hores separades que són per un treball en grup, llavors ho fem així.

E- M'està súper que ho puguis compaginar però parlat amb noies que no treballen i diuen que també van estressadíssimes i em sorprèn que t'ho puguis manegar tant bé treballant tantes hores, saps? Molt bé, molt bé.

EI- Això em costa que jo mateixa m'estressis, és com sempre surten coses és que he de fer això, això i això i moltes vegades sóc una mica pesada en el sentit que sóc la que tibo del meu grup perquè dic la setmana que ve tenim un treball hem de fer els grups i ens hem de posar ja. I a vegades em donen les gràcies perquè sinó et tinguéssim a tu ho anirem deixant i amb dos dies no ens hi posaríem, però clar de vegades em considero una mica pesada perquè m'agrada tenir-ho tot controlat i tot que arribaré sense estressar-me perquè sinó arriben els problemes que jo a la meva vida privada també tinc aquests nervis, és que clar aquest treball que és per d'aquí a dos dies no l'hem començat i també em transmet, però m'intento relaxar però com sóc així molt organitzada. Jo crec que jo ho puc portar per això, perquè...

E- I les teves companyes també treballen?

EI- A veure, tinc una que treballa de 5 a vuit i mitja, més o menys el meu horari i treballen però no com jo, vull dir que no estan contractades per un lloc i tenen una nòmina fixa, no tenen un contracte, són o cangurs o classes de repàs o tinc una que treballa divendres i dissabtes per la nit, una que treballa entre setmana en un restaurant

mexicà, saps que no són les hores que jo dedico cada dia que saps que són obligatòries, o sigui no...

E- I elles van més relaxades alhora de fer els treballs?

EI- No, a veure, perquè són caràcters diferents, per exemple la que treballa igual que jo sí o sigui ho deixa més pel final el que passa és que ella té clar que els caps de setmana no pot fer res, perquè durant la setmana no veu a la seva parella i els caps de setmana són dedicats a la parella i als amics i llavors què fa? Ella quan arriba a les vuit i mitja o nou a casa s'hi posa, però potser no fa tant com jo, vull dir, no li preocupa tant fer-ho a última hora, és més ràpida en aquest sentit. També són diferents maneres de treballar, jo sóc més lenta, m'agrada més, ella és més ràpida, per fer els treballs a lo millor en una tarda ja te l'ha fet i jo no, jo necessito fer-lo i després el modifico i ara afegeixo això.

E- I la gent que només fa cangurs o coses així suposo que deuen anar més tranquils alhora de ?

EI- Sí, clar, però igualment quan jo parlo amb ella, o sigui, jo que treballo també ho veig que, té coses a favor, que el fet de que tu sàpigues que per les tardes no les pots dedicar a fer res perquè estàs treballant, et comporta que vagis més accelerada i que et preocupis més, quan jo he tingut èpoques que no he treballat, tens coses a fer però bueno, ja ho faràs demà perquè saps que tens tota la tarda i a lo millor t'estires al sofà i veus la tele tota la tarda, i moltes vegades passa això o fas la migdiada de dues hores, jo fa temps que no faig ni migdiades de dues hores, però s'ho prenen d'una altra manera perquè saben que a la tarda següent podran fer-ho i com que no corre pressa doncs ho fan així.

E- Què més? lo de les tutories, el tema de l'horari de les tutories d'un profe, no ho acostumeu a fer gaire oi?

EI- No.

E- I per què?

EI- No sé.

E- Però normalment hi ha bon rotllo amb els professors?

EI- Sí, però és una cosa que vens aquí fas la classe i marxes, o digui que no la carrera, a mi a psicologia per exemple em passava, el professor era més, a veure ja empirista en aquest sentit saps? Vull dir que anava, donava la xarla i marxava i adéu, que també podies tenir tutories però el veies més així, a educació infantil és diferent perquè són menys persones, bueno, encara que siguem 50, a psicologia érem 150, aquí les classes són més reduïdes i això fa que puguis tenir més contacte amb el mestre, però, no sé, hi ha gent que sí que a lo millor va a parlar sempre al despatx però jo és una cosa que sinó ho trobo necessari prefereixo fer l'aprenentatge pel mi mateixa. O sigui, jo a partir del que m'han explicat, trauré pitjor o millor nota, però no vaig a preguntar-li i està bé, i això i així ho vols? No, jo personalment no ho faig.

E- No ho fa ningú.

EI- Amb tres anys que porto mai he fet una tutoria, a veure si et citen sí, no...

E- Però voluntària.

EI- Sí, una de psicologia i la de pràctiques amb la Cris Molins, és no perquè no tinc necessitat, si tinguis necessitat perquè tinc algun problema, sí que ho faria, no sé.

E- A psicologia ho feies, o no?

EI- No tampoc.

E- Tampoc ho feies?

EI- No, potser és pel meu caràcter de ser tímida, no sé, és que ho veig, no he fet mai, no sé. És que jo li dedico temps i si està bé, sinó doncs trauré menys nota però no em preocupa en aquest sentit de...

E- T'has fet algunes expectatives de notes ara que dius això de les notes, o t'és igual?

EI- No, home.

E- Igual, a veure, ja sé que a ningú li és igual treure més o menys notes, però hi ha gent que es fa l'expectativa de dir jo em vull treure la carrera d'aquí tres anys i podent compaginar amb altres coses i tenir un títol i hi ha gent que diu que jo vull treure les millors notes possibles.

EI- No, jo això no m'ho plantejo. No, jo, a veure m'agrada treure bones notes perquè sé que el treball que hi ha darrera que tot allò que faig comporta moltes hores i molt esforç per la meua part tenint en compte de que no només estic a la carrera, perquè jo treballo i m'he d'esforçar potser una mica més que els altres per organitzar-me el temps. Llavors, jo m'agrada treure bones notes però em plantejo el, jo sempre ho he dit, et títol el tindrè igual i no tindrè una millor oportunitat perquè hagi tret un 5 o un 9, vull dir que no em preocupa en aquest sentit perquè el títol si tu ho aprofites tot el tindràs igualment, que a lo millor a la llista tens menys punts i tota la història, vale, però no em preocupa perquè si jo tinc clar que vull treballar d'això, però, Deu no ho vulgui, però sinó trobo feina no se'm cauran els anells per treballar en una altra cosa tot i que tingui el títol, tot i que intentaré trobar feina del que jo vaig estudiar perquè és el que m'agrada, però no em preocupen les notes en aquest sentit.

E- D'acord, ara que parlàvem d'això de psicologia, és que he recordat algo que et volia preguntar. M'has dit que allà era més tradicional i aquí és més avaluació continua?

EI- Sí.

E- T'ha costat adaptar-te?

EI- No, perquè jo era com un any perdut diguéssim, des del Batxillerat, però el Batxillerat és així, almenys el Batxillerat que jo vaig fer almenys al meu institut, anaven molt a la bèstia, llavors m'havia d'anar organitzant el temps, treballava igual però era avaluació continuada i exàmens cada dos per tres o sigui no, no m'ha costat gens, inclús m'agrada més encara doni més feina que no lo altre. Perquè lo altre jo me'n recordo pels exàmens de psicologia un mes a la biblioteca de 9 a 10, o sigui que una passada.

E- D'acord, llavors, en relació als treballs en grup també en feu moltíssim oi de treballs en grup?

EI- Sí.

E- I tens un grup estable, més o menys, amb qui fas els treballs?

EI- Sí.

E- Normalment els podeu escollir vosaltres oi? Els membres del grup.

EI- Sí, els podem escollir nosaltres el què passa és que ells diuen si són per parelles, de tres persones o de sis, el màxim que vam fer sempre acostuma a ser de sis, més de sis. Però bueno, com tenim grup format sí, perquè com que venen de mòduls també, doncs les que són fixes que venim de les PAAU encara que d'anys enrere, som sis, vale? I després si venen de mòduls doncs som una mica més, si el grup és de sis intentem barrejar-nos de manera que mai es quedi una sola, imagina't que fossin de vuit, no faríem quatre i dos i que es busquin la vida, sinó que faríem, jo que sé, tres, tres i dos perquè almenys vagin dues persones que siguin de la nostra colla amb altres persones de la classe, ho organitzem molt en aquest sentit, inclús de vegades fem paperets per dir són en parelles, com ho fem? I perquè no es vegin amistats més amb unes que amb unes altres, doncs fem paperets i tu amb tu i ens ho fem diferent perquè...

E- I amb totes us hi enteneu bé amb aquest grup vostre?

EI- Sí, tot i que tens més afinitat amb unes que amb altres i alhora de treballar jo em considero més igual amb algunes que amb altres, però bueno, alhora de treballar entre una i l'altra s'ajunten i s'intenta fer de la millor manera i ja està perquè al fi i al cap el que volem es treure bona nota i que ens surtin fer bé el treball, tant una com l'altra, encara que tinguem perspectives diferents de veure, jo que sé, la imatge d'un nen. Ara

m'ha tocar una persona que no havia treballat mai ella sola en parella, però bueno, ens conta més posar-nos de pensar perquè ella té una manera de pensar i ella unes altres, jo veig unes coses i ella unes altres. Llavors, hem de fusionar les dues maneres de veure per fer-ho però cap problema...

E- Però això pot portar avantatges no? Això de veure coses diferents...

EI- Sí, sí, més analitzat el treball més complert.

E- I acostuma a ser això de treball en grup, vull dir sé que hi ha grups que són més de fer-ho individual i matxembrar-ho després.

EI- A veure és que em dius això i me'n recordo d'una que forma part del grup i que va bé més a la seva bola, vull dir que és més, que passa més de tot, vull dir si s'ha de posar s'hi posa, eh, però vull dir que no s'ho pren tant, però bueno que cap problema perquè inclús així en plan broma li diem, és que Judit passes de tot i això i lo altre, però no, que no, que és amb grup i si s'ha de repartir i s'ha de fer això i això, no hi ha cap problema perquè confies amb les altres persones, sempre hi ha algú que...Jo per exemple sóc més, m'agrada que tot estigui quadrat i més d'estètica i quan fem treballs més així, doncs sempre a l'última persona que li passen és a mi perquè em miro els espais, els títols, tot estigui bé i cadascú sabem que una és millor alhora de redactar té millor català, jo per exemple no en tinc, jo normalment parlo castellà a casa i llavors, clar, cadascú té els seus aspectes i intentem entre totes fer-ho millor.

E- I creus que ajuda a l'aprenentatge de la matèria fer-ho en grup?

EI- Fer-ho en grup, és que quan vaig arribar a aquesta carrera al trobar el grup en el que estic, a mi m'ha ajudat moltíssim perquè a part de que són amigues saps, que pots treballar bé, però fer un treball amb gent que no coneixes i no poder-te expressar com tu ets, doncs llavors també t'incomoda una mica i el fet de que siguem amigues i de que podem fer i tal, doncs en el teu aprenentatge almenys sí que ajuda, o sigui que bé, el treball en grup i això bé.

E- Ha canviat el grup?

EI- No.

E- Més o menys és el mateix?

EI- A veure, vam començar sis que ens vam ajuntar perquè veníem de les PAAU i no érem de mòdul i llavors fèiem sempre les mateixes assignatures juntes, les pràctiques de primer eren dues setmanes i llavors, com una d'elles és a l'Alt Empordà i viu aquí a la Vila, però és de l'Alt Empordà i vam agafar una casa allà on ella viu i vam marxar de pràctiques en una escola rural, llavors allò ens va unir moltíssim a nosaltres sis perquè clar les altres a primer no fan pràctiques les de mòdul, i ens va unir moltíssim i llavors això jo crec que ha afavorit la nostra amistat i poder treballar bé i sense cap problema i tal. Després, des de fora se'ns veia com el grup que més cohesionat estava dins de la classe, va venir una que ella sempre estava en un grup que sempre treballar, treballar i treballar i nosaltres sinó tenir que treballar, anem al bari i xerrem, o sigui com amigues diguéssim, i ens va com demanar permís per poder venir i nosaltres li vam dir que cap problema perquè no som un grup tancat, ens el vam fer nosaltres perquè era les que sempre estàvem i després van venir tres més o sigui que vam començar amb sis però per això de les pràctiques que ens vam unir més i després ara som 10.

E- Deu n'hi do.

EI- Bueno, també ens vam ajuntar amb altres però després també ens vam dispersar, per maneres diferents de treballar.

E- I a nivell d'ambient de la classe també hi ha bon ambient entre totes?

EI- Sí, però sempre hi ha els grups de sempre, hi ha, a veure, el nostre és un grup, després el grup més de les que s'hi dediquen més diguéssim, no empollones, però que sempre que a totes les classes hi ha grupets, després hi ha un grup que és més de gent

gran que venen d'altres titulacions i s'han ajuntat elles, bueno, elles i ell, l'únic noi que tenim a la classe i després hi ha un altre grup que va més.

E- Tenim un noi a la classe, deu ser primer?

EI- Nosaltres tenim, bueno als dos segons d'educació infantil tenim un a una classe i un a l'altre, però a primer hi ha més, a primer ara la nova, bueno, dos o tres però que és estrany que veure un noi que es vulgui dedicar i no a primària, perquè a primària dius bueno és més, però de 0 a 6 anys és complicat de veure un noi, normalment són noies.

E- Vols aigua (tus molt).

EI- No, tinc, tinc.

E- Estava recordant l'enquesta que vam passar l'any passat que era a segon que ara estan a tercer i vam mirar quans nois i noies hi havia i em sembla que era un de totes les altres, això és el que és normalment.

EI- Sí, sí.

E- Què més? Lo d'assistència a classe, acostumeu a assistir a classe però em deies que de vegades hi ha algun dia que bueno...no?

EI- O a primeres hores sí, depèn com...Jo sé que si falto, a veure, no acostumo a faltar, però si falto per algun motiu, jo que sé, personal o que un dia no em trobo bé i dic bueno, que sé que no tinc cap problema perquè els apunts sempre, en el grup que som sinó t'ho deixa una, a veure em diuen que no perquè igual que tu vas quan elles no hi van tu també els deixes no tens cap problema perquè no, no som competitives en aquest sentit, perquè hi ha molta gent, sobretot a les nostra classe, no sé les altres però, hi ha molta competitivitat i jo penso, a la nostra professió ens hem d'ajudar, no sé, "*no te dejo esto porque entonces vas a sacar más nota que yo*", no t'ha d'importar, som companyes, jo això sí que no veig. Llavors, el tema d'assistència jo sí que acostumo a assistir a no sé que la classe no m'agradi, que vegi que a "*pues el día que viene comentaremos los artículos leídos*" i per comentar els articles, no crec que sigui imprescindible, llavors a vegades sí que no hi vaig, no acostumo, però de vegades sí.

E- Vale, i aquests dies que no hi vas, que vas el bar o no vens perquè estàs a casa?

EI- Clar, o vinc més tard perquè no vaig a primera hora per exemple o em quedo a casa tot el dia per avançar coses, per exemple un dia em trobava així una mica malament i vaig dir mira saps que com he d'avançar coses de la memòria no hi vaig, com tenia dues classes, vaig dir, em quedo a casa i avanço memòria que per mi era més important que perdre'm dues classes que en el fons no es farà res i la memòria val molt, saps? Ho valoro una mica així en el sentit de si em val la pena desplaçar-me per fer...

E- No et fa sentir molt malament?

EI- Home, a vegades sí.

E- És que hi ha gent que li fa sentir tant malament que llavors no es capaç de faltar.

EI- Sí, l'altre dia per exemple em vam saltar el de matemàtiques que és un pal però a part d'això estàvem fent un treball que per nosaltres també és important tirar-lo endavant. I clar hem de fer un treball interdisciplinari i va començar a dir tots els noms del nostre grup i era justament el grup que estàvem fent el treball de psicologia precisament i clar va dir el nom de totes i "no, no estan" i clar les que estaven allà i que igual van amb nosaltres "*no está*" "*es que no hay nadie*", i llavors, quan ens ho van dir ens vam sentir malament en el sentit de que "*se ha dado cuenta que no hemos ido*" però a lo millor de dir "*tu no has venido a mi clase pero a esta si que viene*", però jo ho trobo que és la teva decisió i que és que...

E- De vegades no val la pena?

EI- Clar, sí que valores de dir...

E- Fas balança de què és més important...

EI- Sí, si veiem que podem avançar un treball que hem d'entregar d'aquí a dos dies i el podem tenir acabat avui perquè hem d'estar allà assegudes, perquè de vegades hi vas i dius ostres, ara podria estar fent moltes coses i tal, però no hi vas a vegades et sents malament en aquest sentit de que si es dóna compte o si se'n recorda de la teva cara, perquè clar amb 150 no se'n adonen compte però aquí som 50 i si una no hi va bueno, però si falten sis i som el grup que estem assegudes sempre a la mateixa taula sí que es nota i fa una miqueta de cosa, però no em preocupa en aquest sentit perquè no.

E- Val, quan vas decidir triar psicologia a casa teva els hi va semblar bé?

EI- Sí.

E- Sempre t'havien dit que arribessis a la universitat, o no, si haguessis volgut...?

EI- A veure, jo sempre he sigut bona estudiant i llavors, a casa meva, estem el meu germà i jo, el meu germà ara té 18 anys, és més petit que jo i sempre ha estat mal estudiant, llavors el fet de que jo a l'ESO sempre tragués bones notes i com que em van exigir, exigir no però dir-me que pel meu bé, ja que era bona estudiant havia de fer Batxillerat, llavors vaig fer Batxillerat i estava clar que vaig veure que el que hi havia a la societat, el que et demanen l'ESO per tot i com més estudis, millor treball tindràs, econòmicament estaràs millor en un futur i jo sempre he sigut una persona que sempre he pensat en el meu futur, en tenir-lo ben assentat. No que no em falti de res però no privar-me de coses si ho he pogut fer abans d'estudiar i tenir un bon sou i això que un, no em fa mal de dir-ho perquè crec que és el que pensa tothom preparar-te el que és millor, o sigui el millor pel dia de demà. No anar fins aquí com va molta gent i llavors doncs, no és que m'obliguessin però sabien que jo podia fer-ho i perquè no fer-ho quan m'ho podien pagar i era bona estudiant. Llavors quan vaig dir psicologia no van tenir cap problema el que passa és que tenint en compte les professions, doncs em van dir que el que tenia més sortida potser Telecomunicacions o informàtica o alguna cosa d'aquestes i jo vaig dir, és que a mi això no m'agrada i no em van dir "no, si a ti te gusta tienes que estudiar algo que te gusta" perquè són anys estudiant i sinó m'agradava doncs res, m'aconsellaven això perquè era de cara el futur el que més sortida tenia i econòmicament estaria millor, però amb psicologia cap problema, ara quan vaig dir que la deixava me mare em va dir "*entonces que, has tirado un año a la borda*" i digo "*mama no porque yo prefiero haberme dado cuenta ahora y ahora irme a otra carrera*", perquè al principi vaig quedar molt ratllada de la universitat i vaig dir "*yo a un módulo de grado superior de educación infantil y en dos años ya tengo*" ja tinc el títol i ja m'hi puc dedicar. Però gràcies a que me mare em va dir "*es un año mas, tendrás una carrera, mejores estudios y tal*" doncs ara me'n adono que perquè per exemple l'altre dia el diari vaig llegir que els educadors d'infantil estan molt malament i demanen estudiar una carrera i no poden perquè treballen i clar és de matí o de tarda, no és nocturn i clar, el que cobren elles són 800 euros, o poden arribar a 800 euros i el que cobra una noia amb carrera són fins a 1600 i et quedes una miqueta de dir ostres que bé, però me mare en principi s'ho va prendre una mica malament perquè va dir "*es una año que has perdido*"...

E- I ara estan contents?

EI- Sí, perquè veien que a psicologia no m'hi posava i perquè era més de voluntat, de dir perquè com era, no avaluació continuada sinó que et presentaves a l'examen, em veien que m'hi posava però un mes abans dels exàmens perquè no m'agradava o no tenia fora de voluntat per posar-m'hi i ara com són molts treballs i sempre estic "*no puedo porque tengo que hacer esto y esto*" llavors m'hi veuen més i noten que estic fent coses, sinó abans sempre estava, sinó treballava estava a fora i em deien "*pero tu cuando estudias*" i ara em veuen més posada.

E- Més posada...

EI- Sí, sí, però en aquest sentit sempre podia fer el que jo volgués o el que pensés que..

E- I amb el teu germà tenen el mateix discurs?

EI- amb el meu germà com era mal estudiant diguéssim, no li van exigir fer el Batxillerat només treure's l'ESO, i quan va acabar l'ESO que va repartir tercer per això, me mare li va dir que no es podia quedar només amb l'ESO però sempre exigint indirectament però també valorant el que has fet i el que hi ha a la societat. Llavors li van dir que havia d'estudiar algo més, que sinó volia fer Batxillerat perquè es veia incapaç, que no és incapaç perquè el meu germà és una miqueta bago, intel·ligent ho és però, i li van dir que fes un mòdul, llavors els que hi havia de grau mig, el meu germà li va agradar xapa i pintura i va començar el mòdul i ara aquest any és l'últim any i acaba al maig i tot, però el febrer els hi va plantejar a me mare i a la seva parella, perquè estan separats els meus pares, que ho volia deixar perquè no li agradava i me mare *"tu no lo dejas, tu no lo dejas porque te quedan tres meses para acabarlo"*, però clar va començar les pràctiques en un taller i entres de pràctiques en un taller i *"monta y desmonta y limpia esto y ya está"* el meu germà diu *"no me gusta esto, no me quiero dedicar tantos años a esto"* y me mare li diu que no que ha d'acabar que si ha de posar que almenys això podrà, sempre li he dit si lo *"pruebas y no te gusta te buscas otra cosa, pero al menos tienes eso que tienes un título que si el día de mañana no hay trabajo o lo que sea"* clar, tens el títol per dir puc treballar d'això. Però ha sigut una miqueta diferent entre nosaltres dos pels estudis, per la trajectòria que hem tingut.

E- Però te mare sempre us ha dit que estúdieu.

EI- Home, sí clar.

E- En aquest sentit el discurs és el mateix, insistir i insistir.

EI- Sí, bueno però en graus diferents....

E- Sí, cadascú arriba on arriba.

EI- Sí, el meu germà sempre ha dit que no podia més i jo sempre més, més perquè he tingut més força de voluntat que el meu germà però clar els hi hagués agradat que el meu germà estigues a la universitat i que els dos tinguéssim una carrera perquè per ella és no només, però que el teu fill tingui, sigui universitari és algo important perquè clar, ella va començar a treballar amb 15 anys i no els té aquests estudis, vull dir que no, i el fet també de la seva parella ha influït molt perquè, vull dir això és personal no, però jo m'hi porto 16 anys amb ell, ell també ha estudiat a l'Autònoma, ha estudiat filologia hispànica i clar el fet de que ell hagués estudiat una carrera encara que me mare no, com que influïa una mica en que jo també havia d'estudiar i a l'Autònoma perquè ho tenia a prop de casa i no sé era una miqueta això de...

E- Ha influït també en el discurs familiar?

EI- Sí.

E- Les amigues que tens aquí, sou amigues, les consideres amigues teves.

EI- Sí, el que passa és que només ens veiem aquí

E- Val, aquesta era la pregunta.

EI- Ens veiem aquí i quan vam estar juntes també o algun dissabte per sopar però és complicat perquè som de diferents llocs i hi ha algunes que els hi fa pal venir, elles són de Sabadell i jo sóc de Sant Quirze, i els hi fa pal venir fins a Sabadell o altres els hi va millor, altres són de Barcelona, encara que tinguem cotxe però anar fins a Barcelona amb cotxe ens fa una mica de respecte, i bueno ens veiem aquí i alguna vegada sí que hem quedat per sopar o per sortir, però habitualment no perquè no, si fóssim de Barcelona segurament ens veuríem...

E- Més sovint...

EI- Segur que ens veuríem fora de la universitat, però no, no gaire.

E- I a fora de la universitat tens una altra colla, així a Sant Quirze o on sigui? O tens amics dispersos?

EI- No, a veure, jo vaig començar a fer psicologia i vaig fer una colla, amb aquesta colla ens unia també la universitat i l'institut perquè veníem tres de l'institut que van venir amb mi i fèiem psicologia i això també ens va unir després tinc amics dispersos, o sigui d'ambients diferents, tinc una amiga que vam compartir el Batxillerat i anàvem sempre juntes, érem sempre juntes i tal i ella està fent tercer d'educació infantil perquè ella va començar educació infantil, jo psicologia i llavors jo em vaig venir cap aquí, llavors, tenim aquesta amistat però llavors, d'àmbits diferents, és que clar. Després també al tenir parella considero que és important tenir amigues però és una miqueta difícil compaginar-ho tot, perquè tu imagina't estic agobida per universitat, treball, parella, família, moltes vegades me mare s'enfada perquè "no te vemos el pelo", però què faig, a casa hi visc però per mi tenir contacte amb la meva parella també és molt important i si no la veig durant la setmana què faig?

E- Ho dic per saber els discursos tant de la família com del teu entorn, per això et preguntava la colla, per si era universitària o no.

EI- Bueno.

E- Aquesta de tercer segur que t'ha influït però hi ha algun de vegades algú del teu entorn que hagi influït negativament en el fet d'estudiar, o no?

EI- No, és que jo sempre ho he tingut molt clar, jo abans d'aquesta parella tenia una altra i vaig començar psicologia tenia una altra i ho tenia clar jo m'havia de dedicar als meus estudis i si feia falta veure'ns menys doncs era el que tocava, igualment sempre ho han respectat no m'han exigit "*es que siempre estas haciendo cosas de la univesidad*", i amb la parella em diu "*cenamos*" i jo li dic "*es que tengo que hacer cosas de la univesidad*", és la meva frase haig de fer coses de la universitat, però no m'ho recrimina en aquest sentit, sap que m'he de dedicar que és cosa meva, és una carrera i no han influït negativament, sempre ha estat decisió meva, ho tinc clar en aquest sentit.

E- D'acord, des de que vas començar aquí has decidit deixar alguna assignatura o algo, o no?

EI- No, sempre he fet, sempre he fet més perquè hi ha gent que està fent segon amb assignatures de tercer, tampoc no m'he pogut complicar la vida, jo quina vaig començar em vaig plantejar són tres anys i amb tres anys està bé, o sigui no perquè corri més, no perquè considero que estaré més nerviosa, més feina, més de tot i no, passo, llavors faig les assignatures que em toquen per cada curs, em matriculo a totes, inclús com que vinc de psicologia amb assignatures aprovades, m'han convalidat crèdits de lliure elecció, o sigui que tinc assignatures, bueno, les de lliure elecció ja no les he de fer, faig les obligatòries i les troncales, i això faig les que toquen per cada curs.

E- De psicologia no te l'han convalidada?

EI- No perquè no em vaig presentar, no perquè al juny vaig fer el primer examen, vaig treure un 4.9 i vaig dir ho deixo i no, i clar el de psicologia era una setmana més tard i vaig dir ho deixo i ho vaig deixar i ja està.

E- No per tu però per altres companyes, penses que potser lo del treball en grup i lo de l'avaluació continua pot fer que gent que li costi més implicar-se en els estudis s'hi impliqui més.

EI- Sí, pot influir-ho.

E- Si teniu alguna companya que li costa i una mica més?

EI- No, és que no...

E- No és el cas, totes us hi poseu...

EI- Totes ens hi posem i venim de treure bones notes en aquest sentit i a veure una de la colla és més gran, bueno més gran, té 27 anys que tampoc és, que té 27 anys i venia de

començar sociologia precisament, ho va deixar, va estar treballant i llavors clar, al posar's-hi li va costar una mica més però de seguida s'ha adaptat i no li costa en aquest sentit, ni perquè sigui més gran venir amb nosaltres que és el que pensava ella que, perquè clar ens vam conèixer al primer dia, vam parlar i des de llavors anem juntes, però clar nosaltres vam començar amb noies de 18 o 19 anys, una noia de 27 i va dir ostres a lo millor són massa cries, però no, fins i tot l'ha ajudat alhora de ...

E- Val, em sembla que ja està.

EI- Sí?

E- Sí, faig un repassillo. Sí, només una cosa, t'has plantejat alguna vegada que la universitat al ser pública, la matricula, està en part finançada per l'Estat, per la societat

EI- No t'entenc, en quin sentit ho dius, quan jo pago...

E- Sí, el fet de que tu estiguis aquí val 100 posem, doncs tu pagues un 25% d'això i les altres tres quartes parts, al ser una universitat pública venen finançades pels diners de l'Estat.

EI- Mmmm.

E- No t'ho havies plantejat ma?

EI- No, igualment considero que en el meu cas particular, clar no la pago, al ser, al viure perquè no és el meu pare, però al viure amb una persona treballadora de l'Autònoma tinc finançada, em surt gratuïta en aquest sentit, només pago 70 o 80 euros de...

E- Taxes?

EI- Taxes, exacte, però considero igualment que és caret, per tot has de pagar, per convalidar crèdits has de pagar, per tot, perquè per convalidar crèdits has de pagar, pel títol de monitora has de pagar, els crèdits de lliure elecció i ha alguna que són molt xulos de fer però a lo millor et costen 300 euros i no qualsevol persona disposa de 300 euros per fer una assignatura que et donin tres crèdits, llavors ho trobo una mica pal en aquest sentit sé que no sé si són 700 o 800 euros que es paguen a l'any.

E- T'ho dic perquè hi ha gent que, me'n he trobat més a Ciències Polítiques que aquí, que es planteja aquest fet i això li fa sentir més responsabilitat d'assistir a classe, de fer la carrera amb els anys que li toca i això.

EI- Jo no, jo no, potser m'ho plantejaria més el fet d'assistir a la classe per responsabilitat però no amb la universitat, amb els meus pares que es gasten uns diners, però com que no és el cas, a veure, jo sé que si s'hagués de pagar doncs m'ho paguen, llavors potser em sentiria una mica més reposables però de dir m'ho estan pagant i estan fent un esforç, i em sentiria responsable amb la meva família perquè m'està pagant els estudis però no...

E- A nivell social.

EI- No.

E- És que això és un discurs que he tret de Ciència Política i estic intentant indagar si és per tot arreu, aquí a Infantil em sembla que no hi ha ningú que m'hagi dit que això li influeix alhora de posar's-hi més o menys.

EI- No, considero que és car això sí, hi ha molta gent que no pot estudiar perquè són estudis cars i llavors aquest fet sí que...

E- Home., hi ha molta gent que això de compaginar estudis i feina no ho acaba de veure viable i llavors decideix no estudiar.

EI- Ja, aquest és un problema també que clar, sobretot de la meua classe, la gent que és més gran vull dir que tenen fills i tot, clar, han de treballar perquè tenen una casa, amb un sol sou avui en dia, a no sé que es cobri molt no es pot viure, llavors, clar, la majoria treballem i sobretot en aquest sentit que al tenir més feina al dedicar-hi més tot això influeix en el teu estress, en dedicar moltes més hores fora, perquè treballes perquè estudies, és això.

E- Sí, sí és queixa... i he captat que també és queixa lo de la franja horària, tothom m'ho ha dit que no pot ser que la posin al mig.

EI- És que tu si t'ha de quedar ja t'hi quedaràs, vull dir que inclús el que fan, a principi de curs i al final, bueno a final més, però a principi de curs que no et posen treballs així en grup encara, què fas? Te'n vas al bar i t'estàs dues hores al bar i xerres quan podries estar a casa estirada, ja no et dic. Però si el poses al final no dic les dues hores però mitja hora per fer un descans per la gent fumadora que fumi o per menjar algo però jo que sé, seguit i després la franja horària al final, perquè què passa? Si son treballs en grup i sou de diferents llocs t'hi quedaràs perquè no tens més remei, quedar a fora és súper complicat per quedar un dia que totes ens vagi bé i què hauràs de quedar per la tarda i per la tarda majoria treballem, si t'has de quedar t'hi quedaràs però sinó et fan esperar dues hores i mitja de vegades fins a tres hores que no fas res.

E- Jo no et dic que estigui d'acord, eh, però al discurs és que la gent que hagi de fer els treballs en grup així garanteixes que serà realment en principi treball en grup, en canvi si ho poses al final incentives més a que la gent marxi.

EI- Sí, això és el que es diu, clar però si tu ets responsable, vull dir que no moltes vegades els treballs si que t'emportes una part i una altra una altra però alhora d'ajuntar-ho és molt complicat perquè tu tens una manera d'escriure, jo una altra una altra i després sempre acabaràs treballant en grup perquè s'ha de posar en comú perquè surten no ves idees, s'han de tornar a redactar, es doble feina, o sigui per mi es sobre feina si has de pensar redactar i després mirar-ho tot i que quedi bé i que no es noti, per mi és millor fer-ho tot juntes.

E- T'ho dic perquè aquest és el discurs

EI- No, ja, ens ho han dit moltes vegades i ens hem queixat, però ens ho han dit moltes vegades que ho fan perquè treballem juntes, però si tu ets responsable ja saps el que has de fer.

E- N tothom es tant responsable com tu.

EI- Sí, ja, però si estàs fent una carrera i et demanen això.

E- D'acord, moltes gràcies.

Entrevistada: 19. Titulació: Educació Infantil. Curs: Segon.

Data: 29 d'abril 2008. Durada: 58 minuts.

E- Val, em deies, això m'interessa, em deies que havies fet alguna altra cosa abans, una altra carrera.

EI- Sí, traducció i interpretació vaig fer, vaig començar a fer traducció i al segon any vaig començar a fer substitucions en una escola i menjadors i casal a l'estiu i vaig començar a entrar en el món de l'educació i em va agradar moltíssim i vaig pensar que el que estava fent realment no m'acabava d'omplir, havia fet als estius alguna cosa en alguna empresa de traducció però a mi el que m'agrada era i clar, vaig acabar traducció i llavors vaig començar magisteri.

E- Vas acabar els quatre anys?

EI- Sí de llicenciatura, quatre anys.

E- Deu n'hi do.

EI- Llavors, un any vaig estar sense venir a la universitat perquè clar estava fent substitucions allà, feia substitucions al matí, menjadors al migdia, substitucions a la tarda i extraescolars, tot el dia allà a la escola, vaig de deixar durant un any i llavors vaig tornar.

E- Et vas reenganxar a la carrera?

EI- Sí.

E- I després vaig decidir començar a fer?

EI- Sí, a l'escola també em van demanar a l'escola que fes magisteri i jo en tenia moltes ganes, llavors no sabia quin triar perquè em deien que tries el de llengües estrangeres, però clar després d'haver fer quatre anys era molt, llavors estava entre infantil i primària, i si feia infantil podia fer mestre de primària en canvi si feia primària no podia fer infantil, a més m'agradava més estar amb els més petits, el casal era de més petits, tot i que escola bressol no havia estat mai, sempre havia fet de tres a sis.

E- Llavors vas entrar amb aquesta motivació extraordinària?

EI- Sí, es que quan estava a traducció vaig veure jo el que volia fer era magisteri vaig entrar 100% motivada per mi, no va ser no se quina carrera triar, no va ser que ho vull fer perquè m'hi vull dedicar.

E- Per això et vaig dir que per això et surt tant alt perquè t'interessava tant el que anaves a fer com que sabies que t'hi volies dedicar, no?

EI- Sí.

E- I les expectatives s'han complert t'està agradant?

EI- A veure, jo abans de començar magisteri havia estat quatre any fent substicions, casals, havia vist moltíssimes coses i quan vaig arribar aquí a la universitat pues havia coses que no, que si que es donaven més conceptes, algunes coses, però que tot el que jo havia après jo fent pràctiques, clar com pràctiques, que m'aportava molt més que i em donava més recursos que en aquí, que els que donaven aquí. A més el nivell d'algunes companyes perquè moltes potser no havien estat mai amb nens i clar, l'experiència, que realment de vegades tinc la sensació que és només tenir el títol. A veure, si que et donen recursos i eines i això però que amb l'experiència és molt més, i potser per això hauríem de fer més practiques potser, el pràcticum és molt curt.

E- I això ha disminuït la teva motivació alhora d'estudiar i tal, o no?

EI- No, en quin sentit, què vols dir?

E- Home, suposo que vas entrar súper entusiasmada a fer la carrera?

EI- Sí.

E- A tope amb totes les assignatures?

EI- Sí.

E- I a l'haver trancat amb l'expectativa aquesta fa que en alguna assignatura no t'hi poses tant?

EI- Sí, clar em va desmotivar una mica quan vaig començar perquè vaig pensar ostres, estava com una esponja xupant tot el que em donessin i havia assignatures que era molt per sobre o així i clar com que volies més, però no em va fer que jo per exemple estigues o no m'hi dediques tant, m'hi he dedicat.

E- T'hi dediques igual?

EI- Sí, el que passa és això si que les expectatives no era les que jo m'esperava, tot i que hi havia fet magisteri m'ho havia dit, acabes la carrera i vas una mica perdut.

E- No tens sensació...

EI- No.

E- És això que si t'havia fet ballar la motivació però dius que no, t'hi poses igual en les assignatures?

EI- Si algunes t'hi poses més perquè t'agraden més i això però...

E- Encara que no li vegis sentit a les assignatures, tu t'hi poses?

EI- A veure, fer per fer, al cent per cent m'hi poso més amb les que més m'agraden i que hi trec suc, les que veig que es toca la matèria per sobre i que no s'aprofundeix tant i això, les faig, a més treballa per la tarda, els caps de setmana i també treballa en un restaurant, o sigui que haig de fer de tot, llavors...

E- D'acord, amb el tema de Bolonya, tu quan vas començar en teoria ja estàveu posats en el pla pilot?

EI- Sí.

E- Has notat diferència de primer a segon en relació a avaluació continua, classes més participatives?

EI- Una mica, però molt poc, és com si no hagués canviat molt però alguna cosa sí per exemple donar més importància a l'avaluació continua que potser a primer també però no tant, era més l'examen final, el que passa que també com que en aquesta carrera no ho he notat perquè es una carrera de molts treballs i molt continuada, encara que no hi hagués Bolonya seria continuada perquè és una carrera molt pràctica, no? llavors per això no he notat el canvi.

E- I el canvi de traducció a magisteri?

EI- No té res a veure, és com dues cares de la moneda.

E- En relació a l'avaluació?

EI- En relació a l'avaluació tot i que s'ha de dir que traducció és anar traduint textos, o sigui és el dia a dia també de fer, però no pots no anar a classe i no traduir textos i al final traduir un text, però no té res a veure, potser perquè és llicenciatura o diplomatura, no sé si és per això o què però no té res a veure, o sigui tot el que jo he pogut aprendre a traducció és molt més, molt més que a magisteri, no sé. I també el nivell el nivell d'exigència, t'exigeixen molt més a traducció, a magisteri no se és com si continuessis el Batxillerat, surts del Batxillerat i fas tercer, em canvi a traducció no, va ser...

E- Vas notar xoc de Batxillerat?

EI- Molt, molt.

E- A nivell d'exigència ja m'ho suposo, però alhora de treballar...?

EI- També molt diferent, a més aquí a magisteri crec que no, hi ha una tutora t'ho expliquen tot com més coses, per exemple doncs farem dos treballs durant el curs, doncs heu de fer això i això et donen les pautes, en canvi a traducció anaves al campus tu et treies el guió i feies el treball punt per punt i vull doble espai i Arial dotze i m'entens? Aquí t'ho diuen com molt mastegat, com molt a l'escola, molt com es feia a l'escola.

E- I t'ha costat tornar-te a adaptar-te en aquest sistema?

EI- Clar, és que ha sigut diferent, no sé, sí una mica sí, a vegades em donava la sensació que ens ho explicaven massa, m'entens? com sinó no ho entenguéssim. A traducció per exemple et feia que t'espavilessis més tu, estàs a la universitat i tu has de buscar els recursos tu has d'anar a la biblioteca, aquí no aquí et donen la bibliografia, cada punt, era com més. Però no sé si és pels estudis o perquè, però jo crec que pel pla Bolonya no.

E- No, no crec que sigui pel Pla Bolonya sobretot aquí a infantil que ja feia molts anys que funcionava d'aquesta manera, o sigui el pla Bolonya es més com es fan aquí les coses que no pas com segurament es feien a traducció o com es fan ara, però ha fet canviar poc la titulació d'educació infantil, jo n'estic convençuda.

EI- Sí, segur, jo crec que sí.

E- I tu que creus que et va millor per estudiar, tipus com ho feien a traducció, més que et deixessin estar a tu sol cap al final o més com aquí més escolar, més el dia a dia?

EI- Què em va millor en el sentit de?

E- Amb què aprens més, ja sé que és difícil perquè clar el contingut és molt diferent, però alhora d'estudiar i de seguir el curs...

EI- A veure, està clar que és com per exemple com s'han d'educar els nens, no? que els hi dinem les fixes i que les omplin i totes les pautes fetes i ja està, i els hi donem les fixes, molt pautat o els hi donem cercles, triangles i quadrats i juga i fes formes, doncs això es igual, a traducció et donaven feines i tu t'has d'espavilar i buscar recursos i

t'espaviles tu mateix i vas construint tu el teu aprenentatge i es molt més significatiu que no pas a magisteri. Per que? perquè a tu t'ho donen tant mastegat que tu ho aprens més tard, no construeixen el teu aprenentatge, per tant crec que aprens més si tu fas tu, del mètode aquest.

E- De traducció?

EI- Sí.

E- Es curiós perquè m'estàs dient tot el contrari que m'ha dit tothom.

EI- Ja ho sé, perquè clar que ens passa a les assignatures la gent, les meves companyes demanen a la mestra que facin classes més així i jo crec que això ens perjudica.

E- Classes més d'estar-hi a sobre?

EI- Sí, "ai i aquest treball com l'hem de fer i hem de posar això i això" i jo penso ostres jo allà a traducció no tenia l'opció que un profe m'expliques fil per randa com ho havia de fer, me'l donaven i espavilat, no sé, com que ho volen tot molt mastegat i jo crec que així no.

E- Ho dic per desconeixement, a traducció que es feia més avaluació continua o examen final?

EI- Clar, és que la majoria d'assignatures era traducció directa, inversa, català, castella i català francès i fèiem traduccions

E- Al llarg del curs?

EI- Sí, al llarg del curs que tenien puntuacions i llavors tenien l'examen final que era una traducció, que es el que tenia més pes

E- O sigui que hi havia avaluació continua?

EI- Sí.

E- O sigui que hi havia implicació teva al llarg de tot el curs?

EI- Sí.

E- No era anar escoltant i escoltant i deixar-ho anar el dia de l'examen i ja està?

EI- Sí.

E- I tu el que has notat és la diferència és amb l'autonomia de l'estudiant?

EI- Sí.

E- Que allà et deixaven ser més autònom i més creatiu?

EI- Sí.

E- Em fa gràcia que diguis això perquè normalment el discurs és el contrari, que aquí a infantil les coses van molt be perquè tot esta molt guiat i molt pautat i això ajuda molt als estudiants, no sé, suposo que depèn del tipus d'estudiant que siguis.

EI- Clar, no sé, a la feina ningú et va dient els passos que has de fer, no sé has de ser tu més autònom i si et donen aquests recursos d'espavilar-te o tal penses després què? Clar, o quan et posis davant d'una classe, però ningú et mira durant les pràctiques i sents a la gent que diu quan sortim l'any que ve, ens hem de posar en una aula? Pues espavila, busca recursos, clar.

E- I notes molta diferència en relació a això amb les teves companyes, suposo?

EI- Sí, clar perquè de vegades ho comentem a la classe i les tutories, per exemple això de fer tutories a traducció mai no es feien tutories, si tenies algun problema anaves a gestió acadèmica o no, però no això que de vegades fem a tutories a vegades estem debatent potser una hora que ens sembla com ha anat el curs i tal, no. Màxim et passaven un qüestionari aquí i ja esta, però no.

E- Suposo que són dinàmiques sobre això, però saps de vegades les alumnes ho demaneu, de ser...

EI- Sí.

E- No sé, és qüestió personal, no té res a veure t'ho comento perquè jo els hi dic de vegades que s'espavilin i de seguida veus que es desesperen.

EI- Perquè es desesperen perquè els han donat molt mastegat i igual que a mi, jo no vaig viure l'ESO, vaig fer EGB i vaig fer tercer d'ESO, vaig fer vuitè i llavors vaig fer tercer d'ESO, i a l'ESO es que t'ho donaven tot molt mastegat i me germana que havia fet BUP i COU i no els hi donaven tant pautat com a nosaltres, no. Com els crèdits variables, jo faig fer guitarra, vaig fer construcció d'instruments, me germana amb BUP i COU res, va fer història, no sé, va ser molt canvi, i això també ho veig.

E- D'acord, posem que comences una nova assignatura, que fa que t'hi posis més o menys? la matèria el profe, l'avaluació que hi hagi o t'hi poses a tot per igual?

EI- La matèria, o sigui que m'interessi aquella assignatura, però a vegades també tenia unes expectatives d'aquella assignatura i el professor fa que tinguis més ganes o la metodologia que ell fa servir fa que tinguis més interès, però el principi el que esperes es, mires el contingut i segons si t'agrada el contingut, és com més.

E- I que el contingut que t'agradi més o menys, que té a veure que puguis veure com el podràs aplicar?

EI- Sí, que sigui pràctic, sí, sí, per exemple en psicologia de l'educació, quan estava fent traducció faig fer lliure elecció de psicologia de l'educació i em vaig implicar moltíssim perquè era tot pràctic, tot, tot.

E- I això fa que motivi més?

EI- Si, perquè veig que realment el que compta, com que he estat quatre anys fent substicions veig el que realment...

E- Necessites...

EI- Necessito, sí.

E- I el tema del profe, què és el que fa perquè t'impliquis més o menys?

EI- A veure, és que hi ha professors de tot i...

E- A vegades és més fàcil dir el que no t'agrada que el que t'agrada, no sé.

EI- És que jo crec que és com la barreja, del que t'he dit de la matèria i clar llavors, el professor o destaca molt amb una cosa, que sigui que posi molts exemples i això m'agrada molt personalment, si posa molts exemples i implica a l'estudiant i això com que motiva que si ve en allà i fa el discurs i es crea com una barrera entre l'estudiant i el profe.

E- Que sigui pròxim?

EI- Sí.

E- I amb el tema de l'avaluació ja sé que aquí funciona molt així amb avaluació continua, molts treballs, però tu no tes que et va millor que hi hagi un treball o que hi hagi un examen

EI- A què et refereixes a l'avaluació continuada?

E- Jo diria que aquí d'avaluació final no en teniu.

EI- No, però que vols dir?

E- Sí, que si et va millor que hi hagi un treball en grup o que et faci fer pràctiques al llarg del curs o...

EI- Però pràctiques no el practium?

E- No pràctiques, exercicis al llarg del curs.

EI- Depèn de l'assignatura però normalment és l'avaluació continuada em va bé en el sentit de que vas treballant el dia a dia.

E- Es que amb això hi ha versions de tot, hi ha gent que li va be anar treballat dia a dia i hi ha gent que l'agobia això de que cada setmana hagi d'entregar.

EI- Home és que de fet carrega moltíssim perquè cada setmana potser hem d'entregar dos o tres treballs, tres pràctiques, més fer alguna prova, o sigui que anem realment que no podem, molt, molt.

E- I creus que això et perjudica a tu?

EI- A vegades jo crec que sí, a mi i amb la gent que he parlat perquè a vegades algú treballa i no pot i dic és que ho haig d'entregar i no tinc temps per interioritzar-ho, però es el que et deia abans que si es va fent dia a dia ho interioritzes més i tens més temps per anar-ho...

E- Per anar-ho paint, diguéssim?

EI- Sí, perquè no sé, jo tinc una amiga que esta fent farmàcia i em diu que ella el que fa es empollar, empollar i anar a l'examen i avocar-ho o altres carreres que també es això, no?

E- El que passa és que amb això he trobat versions de tot, ho dis com si a tothom li agrada l'avaluació continua però hi ha gent que m'ha dit que no li va bé, que va tant agobiat que va fent els treballs així tots passa que t'he vist, passa que t'he vist i llavors li dóna la sensació que li passa l'assignatura i no ha après res.

EI- Amb això amb alguna part estic d'acord, per això que et dic que són tants treballs que els fas així.

E- I amb el tema dels treballs, la majoria que feu són en grup, oi?

EI- Sí, casi tots.

E- Qui tria normalment els membres del grup? No la quantitat, sinó les persones.

EI- El nombre de persones o quina persona?

E- Quina persona.

EI- Nosaltres, sempre.

E- I normalment n vas sempre vas amb el mateix grup

EI- Aquest és el problema, que per exemple jo vaig començar primer de tarda i clar jo anava amb gent de tarda, i amb la gent que vas al bar és amb la que fas els treballs per què? perquè ja que estàs al bar fas el treball amb grup amb les que estàs esmorçant, perquè no et posaràs amb un altre grup, a més a més el que passa en aquesta carrera que son grups molt tancats, són quatre o cinc persones i aquelles fan els treballs i poder entrar dins un altre grup es com, és molt tancant. Clar com que jo feia tardes tenia el meu grup i hem vaig haver de canviar de matins amb una amiga que també que s'havia de canviar de matins, però ens va costar moltíssim intentar entrar en algun dels altres grups. Ens deien feu treballs en grups de quatre o cinc, clar tothom tenia els grups fets i aquests grups fa els treballs de tota la carrera, ningú canvia per fer i clar ens va costar moltíssim fins que de totes el grup més permissiu, ens va dir ei que vosaltres sou de tarda veniu amb nosaltres si voleu i llavors aquell grup que era un grup, en vam fer dos. I som les que sempre treballem, potser som set o vuit i llavors sempre som i aquestes però pel que et dic perquè es molt tancats i des de primer ja comences amb un grup i fas tots els treballs amb el mateix grup

E- Sí això també ho he sentit.

EI- Que jo personalment no ho trobo que no t'enriqueix perquè si tu sempre estàs amb les mateixes persones, aniria millor que anessis amb diferents persones, però suposo que hi ha casos que la gent ha fet aquest grup i ja està.

E- I has notat, en relació a la manera de treballar us hi enteneu bé amb aquest grup d'aquest any.

EI- Sí.

E- I amb les de l'any passat també t'hi entenes? No t'ha passat mai d'estar amb gent que tingui diferents maneres de treballar?

EI- Sí clar això sí, a primer com que el grup no està tant fet perquè comences potser fas treballs amb diferents grups i tant que es nota, clar la manera de treballar i sobretot el que et deia me germana ...fins que al final decidíem bueno, que escrigui una part una, l'alta, perquè ens posàvem quatre en un l'ordinador i clar això millor d'aquesta manera i

clar i hi ha moltes diferents maneres de treballar i amb unes persones t'avens i amb unes altres no.

E- Però de totes maneres això pot enriquir treballar amb tothom? O és més que tingui beneficis treballar amb gent que t'entenguis.

EI- Sí, clar, sinó perquè sinó no vas tirant endavant, o arriba un punt que dius mira m'aguanto, i jo per exemple he fet alguns treballs que realment el que es deia en el treball no era el que jo pensava però no podia fer res perquè clar, vaig fer un treball amb parelles i l'altra persona ho veia totalment diferent i al final vaig dir bueno, ho posem com tu, no em barallaré per això. Llavors va venir el resultat, llavors ho vem canviar, el procediment també...

E- Quines dinàmiques de treball feu servir normalment? és dir quedar un dia, distribuir feina i després rejuntar-ho o és més això quedar les quatre a l'ordinador i vinga.

EI- La majoria de treballs, clar, depèn del treball, la majoria de treballs ens expliquen el guió i això, llavors quedem un dia, quan tenim les estones aquestes i mirem com ho podríem fer, si es pot repartir ho repartim, si veiem que repartint-ho, avançarem més repetint, per exemple no sé en vam fer un de ciències socials que havíem de buscar informació de cultura i economia de cada país, doncs cadascú va buscar el seu país i després ho vam posar en comú un dia, pues jo he trobat això i tal i vam treballar sobre això.

E- Però després us veu quedar un dia i conjuntament?

EI- Sí.

E- O sigui que treballeu molt en grup?

EI- Sí, treballeu en grup.

E- Perquè hi ha grups que funcionen més separats.

EI- No, jo tots els treballs que faig, els faig així.

E- I amb les de primer també era igual? Amb el grup que vas fer a primer?

EI- Sí, la majoria de treballs, algun treball no, però la majoria sí, la majoria en grup.

E- I totes més o menys tibeu igual, no hi ha algú que s'arrepengís més o així?

EI- Jo parlo en el grup que estic ara, és el que et dic com que ens entenem no sé potser aquella setmana una va més estressada amb una cosa i no s'implica tant en el treball però fem un altre treball i ja s'implica més, saps? som bastant permissives, jo per exemple la setmana passada dijous i divendres no vaig poder venir a la universitat perquè vaig haver de fer una substitució en una escola bressol i vaig dir "no poc quedar per fer el treball en grup" i no passa res a la propera ja m'implicaré més.

E- Però el còmput global es que totes treballeu igual?

EI- Sí.

E- I en relació al treball en grup tu creus que t'aporta beneficis? en relació a aprendre més?

EI- Sí, jo crec que sí, molt més, perquè és això que ens posen una pregunta i llavors entre totes discutim la pregunta i el que pesem i el que no i llavors aprens moltíssim sobre allò perquè sobre aquella qüestió potser tu tens una manera de veure o una concepció i en canvi compartint-ho amb les altres elles t'aporten el que pensen i et fa qüestionar el que tu pensaves, no?, O sigui que jo crec que sí.

E- Que aporta beneficis?

EI- Sí.

E- A tu t'agrada treballar en grup?

EI- Sí.

E- Algun perjudici?

EI- De treballar en grup? això que et dic que de vegades no estàs molt d'acord.

E- I has de cedir?

EI- Clar, però és la vida, és que sinó.
E- Val, d'acord, les tutories que fan els profes, allò horari de tutories, hi acostumes a anar tu? No dic tutories obligatòries.
EI- És que ara per exemple no en tenim de tutories.
E- Els profes sempre tenen horaris de tutories
EI- Al despatx?
E- Sí.
EI- Ah, és que em pensava que deies, és que l'any passat si que en teníem de tutories una hora a la setmana a l'aula.
E- Les tutories de cada profe al seu despatx, horari perquè tu puguis anar.
EI- Si hi ha algun dubte sí, sinó no.
E- Però hi acostumes a anar?
EI- No.
E- I les teves companyes tampoc?
EI- No, a no ser que sigui un treball que et diguin abans de triar el tema del treball i vina'm a veure i em presenten el que tens.
E- Però això es tutoria obligatòria, diguéssim, el profe et diu vina'm a veure, no jo et dic de tinc un dubte amb alguna cosa i vaig a parlar.
EI- Alguna vegada però no.
E- Per què? Perquè no ho trobes necessari?
EI- No, perquè sinó li dic a classe, al final de la classe li pregunto.
E- D'acord, no hi ha cap problema amb això de poder-li preguntar?
EI- No, de vegades sí que et diuen no vina al despatx i llavors i vaig, però sinó no.
E- I a traducció i interpretació la dinàmica era igual? No hi anàveu massa a tutories?
EI- No, igual jo crec que igual, potser més aquí a magisteri que a traducció, a magisteri potser hi vas més que a traducció, a traducció no.
E- D'acord, em deies lo del grup de la classe que són com grups molt compactes i hi ha competitivitat entre els grups, o no, hi ha bon rotllo, és d'amistat però hi ha bon rotllo entre els altres?
EI- Jo i una altra companya de tardes, que anàvem de tardes, també ho dèiem que de tarda és gent més gran normalment treballa als matins i això i hi ha molta competitivitat, l'any passat hi havia molta competitivitat, molta vol dir que en un treball ens havien de valorar les companyes i la mestra ens va dir "he quedat al·lucinant com entre vosaltres us aixafeu i us matxaqueu", sí, sí, i realment hi havia molta competitivitat, i de matins no tant.
E- No, o sigui hi ha grupets perquè hi ha amistat però si t'has de deixar apunts o així, hi ha bon rotllo?
EI- Sí, hi ha bon rotllo, sí, i no hi ha tanta competitivitat, i mira una treu més bona nota amb alguna cosa i l'altra amb una altra.
E- Et fas algunes expectatives de notes que vols treure, o no? De l'expedient que vulguis tenir quan hagi acabat la carrera?
EI- No, intento fer el màxim perquè com més nota millor, però no, o sigui per mi és prioritat aprendre i disfrutar amb el que estic fent que no pas vaig a fer..., no?
E- A traure les súper notes a tot arreu...
EI- No.
E- Això, amb el què dèiem de les diferents assignatures, si una assignatura és més de memoritzar, per exemple, la típica és català la que dieu totes que és més de memoritzar?
EI- Jo com que la vaig fer aquí a traducció me la van convalidar, però pel que sento...
E- No se't acudeix cap assignatura que us facin memoritzar més? Mmm geografia, per exemple? És possible? No les conec molt eh.

EI- Vull dir, algunes sí que s'ha de memoritzar...

E- I si s'ha de memoritzar també t'hi poses, si cal memoritzar ho fas i tal? O no?

EI- No, memoritzar i després anar a l'examen i treure-ho no, m'ho lleigeixo diverses vegades i això.

E- Fas resums?

EI- Faig resums i m'agafo la idea principal i això, però memoritzar, memoritzar no, no perquè hi estic en contra.

E- Ja ho havies posat per aquí, em sembla molt bé, això de per aprovar la majoria d'assignatures utilitzo més la memorització que la comprensió, gens. Però hi ha gent que si li demanen, doncs ho fa.

EI- Sí, sí, hi ha gent que com que està acostumada i que ho necessita lo de memoritzar, jo per ja et dic, perquè estic en contra de fer-ho.

E- I aquesta d'aquí, la de utilitzo temps extra per buscar material interessant relacionat amb el que s'ha donat a classe, o sigui material extra, el poses pel mig.

EI- Perquè depèn de l'assignatura, m'entens? Si l'assignatura m'interessa, per exemple estem fent literatura infantil, m'interessa moltíssim, doncs me'n vaig a la biblioteca, busco llibres, si hi ha alguna xerrada sobre algun llibre, si s'ha publicat algun, doncs m'interesso, però no he sé per exemple alguna assignatura que no m'interessi tant no hi vaig, per això vaig posar al mig.

E- I tenia una altra curiositat, això d'acostumo a anar a la majoria de classes amb preguntes al cap, vas posar un quatre.

EI- Sí.

E- Dignes, dignes, per què vas posar un quatre?

EI- Perquè sí, perquè sempre que vaig a classe tinc moltes preguntes per fer, que a vegades companyes em diuen no preguntis tant, però és que tinc molta curiositat, no?

E- I potser que sigui per experiència, perquè tens experiència en el terreny?

EI- Sí, pot ser.

E- És que aquesta pregunta és de, o sigui aquesta pregunta està dividida entre un aprenentatge més reproductiu i l'altre més significatiu.

EI- Quina pregunta?

E- La pregunta 21.

EI- Ah vale, tota?

E- Tota, hi ha ítems que fan més referència a un aprenentatge més constructiu i l'altra més reproductiu.

EI- Sí.

E- Llavors, aquesta d'anar a la majoria de classes amb preguntes al cap és d'aprenentatge constructiu.

EI- Sí.

E- Però la majoria d'estudiants que he entrevistat aquí em puntuen baix i trobava curiós que tu possessis alt, i segurament es deu a que tu tens experiència en el terreny i per tant, tens preguntes i elles sempre em diuen no però que vols que preguntis, a mi em donen la teoria i jo no tinc preguntes.

EI- Això és el que volia una mica transmetre, que estem molt acostumats a que l'aprenentatge no sigui significatiu a que tot sigui a que és això i ja està i és això.

E- Sí, ja t'entenc.

EI- Potser per això una mica la manera de treballar que potser no els hi agradi tant haver-se d'espavilar ells, haver de fer elles, sinó que els hi donin fet.

E- Estàs dient una versió de l'aprenentatge significatiu una mica diferent, que em sembla molt bé, eh, o sigui ho dic en el sentit, en teoria infantil és molt d'aprenentatge significatiu, perquè és d'avaluació continua, perquè fan participar, perquè no fan

memoritzar, perquè et fan fer els treballs a tu, en canvi, tu estàs fent una versió més de l'autonomia et dona per poder desenvolupar aprenentatge significatiu, cosa que em sembla genial que ho diguis, però és una versió diferent, m'entens? O sigui el discurs aquí a infantil és no aquí fem un aprenentatge súper significatiu perquè fem tot això i clar, tu dius que no, que no ho acabes de veure.

EI- Sí, que no, que és el que sembla que sigui però no és realment.

E- Amb el fet de que sigui tant maternal, diguéssim, fa que no deixi ser tant constructiu?

EI- Sí.

E- Està bé, és una bona reflexió, sí, sí, ja ho havia pensat, està molt bé, molt bé.

Que més?, ah sí, lo de treballar, m'has dit que treballaves per les tardes i els caps de setmana?

EI- Sí.

E- I com ho portes per fer-ho tot?

EI- Buff, deixant de dormir hores...

E- Això ja no sé, però pots seguir el curs amb normalitat?

EI- Home, sí, i no, clar jo la majoria de companyes no treballen o si treballen fan classes particulars dos hores i així, jo treballo quatre hores i a més les caps de setmana també i clar quan haig de fer algun treball, sort que hi ha els espais aquests que hi ha...

E- Les franges?

EI- Sí, les franges aquestes perquè sinó no sé com ho faria, però bueno, ho faig.

E- Però te'n ensurts?

EI- Sí.

E- Amb ritme i amb les mateixes notes que les teves companyes?

EI- No sé, és que també hi ha gent que no treballa i treballa les mateixes hores que jo perquè potser no ho aprofita.

E- Tu el que fas és aprofitar molt les hores que tens?

EI- Sí, sí, al màxim i quedar-me a les nits.

E- Perquè per exemple lo de la franja hi ha molta gent que no li agrada.

EI- Clar, perquè et queda molt.

E- Però a tu veig que et va bé, no?

EI- Clar, és que queda com molt penjat perquè potser tenim de 9 a 10 classe i de 10 a 12 tenim dues hores que tenim lliure, clar si elles a la tarda no treballen i tenen lliure, aquestes dues hores.

E- Els hi és una tonteria.

EI- Però clar però si jo tinc tota la tarda ocupada perquè treballo a mi aquestes dues hores em van molt bé perquè potser estic aquí, vaig els ordinadors, a la biblioteca, faig els treballs en grup i m'enllesteixo la feina perquè sinó no tinc més hores per fer-ho.

E- O sigui que tu ho aprofites?

EI- Sí, veus a traducció no teníem això, a traducció fèiem de nou a dues, no teníem espais i anava molt més apretada per això, perquè clar llavors a la tarda treballava i no

E- Normalment el discurs també és al revés.

EI- Clar, és que jo a classe ja ho veig que quan fem tutories i discutim això, jo em veig molt a la posició contrària del que diuen, no sé per què, per l'experiència, per la situació quotidiana, o perquè he fet un, és que no sé, no sé per què...però

E- A mi per la tesi em va genial

EI- Que jo sigui aquí el punt negre, no?

E- No, em va bé tenir una visió diferent perquè moltes vegades és el mateix discurs, i està bé trobar algú amb un discurs diferent. Què més et volia preguntar? del treball, a si lo dels treballs en grup, m'has dit que feu aquí una colla?

EI- Sí.

E- I amb aquesta colla quedeu normalment quedeu fora d'aquí o no? Només són amigues de classe, companyes de classe?

EI- No, sí, sí.

E- També quedeu?

EI- Sí.

E- O sigui que les consideres amigues de caps de setmana?

E- Jo que el problema que tinc és això com que a primer feia de tardes i tenia un grup i d'aquest grup les tres encara ens continuem veient i quedem algun cap de setmana, però no són les amigues de cap de setmana, quedem de tant de tant perquè no sigui només aquí a la uni que quedem, i a segon vaig venir de matins i de les de tarda només una va continuar amb mi de matins, amb aquestes sí que marxem de vacances, quedem i així, però clar, he fet un grup nou ara i amb el grup que he fet ara doncs sí que quedem però no els caps de setmana, esporàdicament.

E- I fora de la universitat, per tant, tens una altra colla d'amigues?

EI- Sí.

E- I aquestes són universitàries també?

EI- Algunes sí, algunes no.

E- Algunes sí, algunes no?

EI- Sí.

E- Són colla de traducció?

EI- No, no.

E- És del barri sigui diguéssim?

EI- Sí, del poble on visc?

E- I quin percentatge és universitari, no universitàries, la majoria?

EI- La majoria sí.

E- La majoria sí?

EI- Sí, si vols et dic el que estan fent.

E- A no, la qüestió és si han arribat a la universitat, i els que no han arribat a la universitat què estan treballant?

EI- Estan treballant.

E- I teniu algun problema de compaginació, de comprensió d'horaris, d'oci amb els que no treballen, o no?

EI- Amb els que no treballen?

E- Amb els que treballen perdó.

EI- Ah, vale, em, no ho entenc, en quin sentit? A veure.

E- Sí, de vegades passa que quan en una mateixa colla hi ha gent que treballa i hi ha gent que no hi ha incompatibilitats en el sentit de volem anar el cap de setmana a Port Aventura i els que treballen tenen diners i temps per fer-ho i els que no treballen no tenen de vegades, ni temps ni diners per fer-ho.

EI- Sí, el que passa és que els que no treballen els pares els hi paguen.

E- No està malament.

EI- Aquesta és la gran putada, perquè tu t'estàs aquí trencant, no? O si treballes per exemple, normalment ja parlo en general, eh, les amigues que estan estudiant una carrera treballen, però treballen això fent classes particulars, o, poc no? Llavors les que no fan una carrera que treballen tot el dia.

E- Ja vaig que amb lo de diners no hi ha problema, però alhora de comprensió per exemple de "jo aquest cap de setmana m'haig de quedar estudiant".

EI- És que jo amb això també tinc una idea diferent, perquè a no sé que siguin un treball que el porti molt malament i que no me'l hagi organitzat bé de temps i això em quedaré el cap de setmana, deixaré de fer el meu oci per això, però jo des de sempre, des de que

vaig començar a estudiar si puc no he deixat mai de fer el meu temps d'oci per feina de la universitat, suposo perquè clar com que durant tota la setmana treballo i estudio, és que o em deixo el cap de setmana alguna estoneta per fer, a més clar, també treballo el cap de setmana una mica, per dir-te sortir, sortir de festa, jo no he deixat de sortir perquè tingues un examen dilluns, ja me'l havia preparat abans per poder sortir aquell dissabte, m'entens? O per dir doncs va diumenge ens en anem no sé, a caminar, no deixaré d'anar a caminar perquè tingui un treball, no, perquè tampoc tindrè temps per fer un treball, ja me'l hauré treballat abans, i en canvi jo això noto que moltes amigues meves que estan estudiant deixen de, paralitzen el cap de setmana per posar-se a estudiar i per estar, i jo no, perquè per mi és un principi meu, que necessito també el meu.

E- I la inversa tampoc t'ha passat? És a dir, deixar d'estudiar alguna cosa per poder sortir? O fer alguna campana algun dia per estar amb els amics?

EI- Com, com?

E- Osti, m'estic explicant fatal, no?

EI- No, no, sóc jo que he perdut...per exemple, fica'm un exemple.

E- Això, el diumenge anar a caminar, el dilluns tinguis un examen que el volia repassar diumenge però això al final no el repasso i vagis a caminar i això fa que l'examen no et vagi tant bé com t'hauria d'anar.

EI- No perquè no ve d'un dia.

E- Ja, però potser és cada diumenge, o cada cap de setmana...no?

EI- No.

E- No et dificulta el fet de tenir...

EI- No, i llavors si cal me'n vaig a caminar i quan torni m'estic fins a les tres de la matinada repassant-m'ho, m'entens?

E- No creus que et dificulti gens tenir amics que no estudien? Ni a nivell de discurs, ni a nivell d'hores, no res.

EI- No, a nivell de discurs el contrari, que normalment em porto millor o m'avinc més amb gent que no té carrera, o sigui que està treballant, potser perquè em sento més identificada amb ells perquè com que sempre he estat treballant em sento més identificada amb ells que no pas amb la gent que estudia, perquè clar, la gent que estudia té una alta mentalitat.

E- Vale, vale.

EI- És una mica, sembla així perquè clar jo estic estudiant, no sé tenir una mentalitat com primer estudiar i després quan acabi els estudis, em posaré a treballar, no, m'entens? Em sento més identificada amb la gent que està treballant ara perquè jo crec que, no sé, és més, que la gent que estudia ho té més fàcil, no? Normalment els pares els hi paguen els estudis, normalment estudien i fan de més i de menys, vull dir, tens un esforç.

E- Ens hem entès que jo estava dient que hi ha dos discursos diferents.

EI- Sí.

E- La gent que no estudia i la gent que estudia, i de vegades la gent que estudia i té colla d'amics que no estudien entren en contradicció i es van com separant, diguéssim, hi ha vivències d'aquest tipus.

EI- Sí.

E- Però clar si tu estàs a l'altra banda

EI- Clar, és com això que estic estudiant però em sento més identificada amb els que estan treballant i això.

E- D'acord.

EI- I això que dius, ara pensava en algun cas i tens raó que a vegades jo he vist per exemple amigues que s'han distanciat perquè una per exemple està fent medicina i clar,

els caps de setmana no puc sortir, no, no i l'altra treballa i al final ara han deixat de ser tant amigues.

E- Clar, perquè no comparteixen la visió...

EI- Sí, sí.

E- Però si estàs a l'altra banda no...

EI- Clar.

E- Perfecte, i els teus pares quan vas decidir començar a fer traducció i després passar-te i tal, què et deien? Els hi va semblar bé?

EI- Sí.

E- Els hi va semblar bé la tria de traducció per exemple?

EI- Sí.

E- Sí, val.

EI- Perquè jo, a mi m'ha agradat molt l'esport i jo volia fer Magisteri MEF volia fer però des de l'escola, des dels meus pares em deien que clar que era una diplomatura, que eren tres anys, que no, que no sé que, que agafés una altra cosa que fos més i llavors vaig mirar i el que m'agradava més de Batxillerat eren els idiomes, anglès i francès era el que més m'agradava i vaig pensar vaig a triar una carrera d'idiomes, i per això vaig i volia pràctica, no volia filologia perquè memoritzar i això no i volia una carrera bastant pràctica i vaig començar això, però llavors ja... Per això et dic que potser la motivació és diferent de començar magisteri perquè realment l'he agafat perquè volia, no perquè mira, he acabat batxillerat no sé que fer i agafo això, en canvi traducció sí perquè he acabat batxillerat em demanen que haig de triar una carrera, no sé que triar, m'agrada MEF però em diuen que és molt fluix que faci l'altra, i mira al final he acabat fent magisteri.

E- Tot tona, com és la frase de tot alguna cosa així.

EI- Me germana té ara 15 anys i ara començarà Batxillerat i no sabia si fer l'humanístic i jo els hi dic als meus pares no l'influencieu en dir-li això té més sortides, amb això guanyaràs més, que faci el que vulgui, com si vol fer de jardinera, perquè

E- Perquè els teus pares sempre t'havien dit que arribessis a la universitat?

EI- Sí.

E- El discurs de casa és sempre arriba a la universitat?

EI- La meva mare va estar a punt de començar dret però no va poder perquè es va quedar embarassada i això i sempre li ha quedat l'assignatura pendent d'arribar a la universitat i volia que, som tres germanes nosaltres, com que volia que...

E- Les tres arribéssiu.

EI- I de fet la meva germana gran va començar dret i ho va deixar a segon perquè no li agradava i llavors va fer filologia anglesa.

E- O sigui que ho està aconseguint de moment?

EI- Bueno, però llavors es va casar i va deixar la carrera, va fer fins a tercer.

E- Però que arribeu a la universitat i això sí que ho està aconseguint?

EI- Sí, però, o sigui, jo la veritat mirant enrere si pugues canviar-ho hagués fet un mòdul de llar d'infants i després hagués fet magisteri o així, però és el que hi ha i...

E- Discurs a casa que arribéssiu a la universitat, vale i després el canvi de traducció a magisteri també els hi va semblar bé a casa teva?

EI- Sí

E- Sí?

EI- Sí, perquè veien que era amb el que estava disfrutant, jo anava a treballar a l'escola per mi era un regal anar a treballar i el casal d'estiu m'ho passa molt bé i ho veien que a mi m'agradava moltíssim.

E- O sigui que no et van dir després, no dona, no tornis a pensar en una cosa de tres anys?

EI- No, no, perquè veien que realment, em veien feliç així, fent això, no?

E- D'acord, el tema de l'assistència a classe, acostumes a assistir sempre a classe?

EI- Sí.

E- Cent per cent, a no ser que tinguis metge...

EI- No, a no ser que ja et dic que dijous tenia una substitució d'una escola bressol i vaig anar a treballar allà

E- Però sinó hi vens cada dia i vas sempre a classe?

EI- Sí.

E- I per què creus que vens cada dia i vas sempre a classe?

EI- Aaaaa

E- Vull dir, val la pena sempre cada dia venir a classe? Si es per això genial, però de vegades passa que hi ha profes que tampoc...

EI- Per què vinc? Perquè és on aprens també, no?

E- Val.

EI- No sé... és que no, si deixes de venir no aprendria i vull aprendre.

E- O sigui que vol dir que totes les assignatures que et valen la pena de venir?

EI- Sí, la majoria sí.

E- La majoria sí, hi ha gent que pot decidir que assignatures que creu que ell se les pot fer, doncs no venir a classe.

EI- A magisteri difícil, has d'anar bastant a classe, sinó no, no sé, sinó no...

E- No segueixes?

EI- Sí, no segueixes.

E- D'acord, hi ha gustos per tot, però hi ha gent que diu mira jo per anar a escoltar aquest tio o aquesta tia que em llegeix el power point, me'l llegeixo a casa i no cal que vingui.

EI- No.

E- No, val, però perquè no passa o perquè sempre creus t'aporta alguna cosa?

EI- Home, clar, sempre m'aporta alguna cosa, a no ser que sigui, per exemple ahir a matemàtiques em van dir que no hi havia classe i llavors ens havíem d'esperar dues hores i teníem una hora de literatura, i era fins a les dues, i jo clar, els dies que plego a les dues, arribo a casa, haig de dinar amb deu minuts, i clar, vaig pensar per una hora de literatura me'n vaig perquè és que sinó no puc dinar i sinó dino després a la feina ja, m'entens? Però sempre per problemes així però no per dir no vaig perquè no.

E- D'acord, i també hi vas perquè ho sents com una responsabilitat?

EI- Clar, home també clar, m'estic pagant la carrera i no puc estar aquí desaprofitant, no? Em costa lo meu pagar'm-ho i no vull, si home.

E- I no és responsabilitat amb els teus pares per tant, no t'ho estan pagant ells i per tant.

EI- No, no, per això potser els pares, que jo conegui de les meves companyes ningú es paga la carrera, i clar també suposo que és diferent, aquesta assignatura la faré l'any que ve, ja la faré l'any que ve no, la faig ara i l'any que ve acabo i començo a treballar.

E- A traducció anaves sempre també a classe? O no tant?

EI- Sí.

E- Anaves igual?

EI- Sí.

E- També t'ho pagaves tu?

EI- Sí, des de que vaig començar ja estava treballant.

E- I sempre t'ho has pagat tu?

EI- Sí.

E- Val, d'acord, doncs deixa'm fer un repassillo, ah sí, que t'has plantejat alguna vegada que quan pagues la matrícula, al part del que pagues tu al ser una universitat pública hi ha una part finançada per l'Estat.

EI- Sí.

E- T'ho has plantejat alguna vegada?

EI- Plantejat en quin sentit?

E- Tenir-ho en compte, saber-ho, perquè hi ha gent que ho sap.

EI- Clar, saber-ho sí.

E- I ho tens en compte alhora de seguir el ritme dels cursos i tal, o no? Ho tens present?

EI- Què vols dir, és que no t'entenc.

E- O sigui, que ho saps ho saps, m'has dit que ho sabies?

EI- Sí.

E- Val, llavors hi ha gent que ho sap i alhora ho té present alhora de pensar de jo estic ocupant una plaça que l'Estat estar pagant part de la meva estada aquí i per tant jo tinc la responsabilitat davant d'això, a part de la meva responsabilitat tinc una responsabilitat social i per això haig de tirar endavant.

EI- No m'ho havia plantejat mai.

E- D'acord.

EI- A veure, m'ho plantejo en el sentit que et dic, m'ho estic pagant jo...

E- Però això és individual no social.

EI- No social, no.

E- És que hi ha versions de tot que no ho sap, que no en té ni idea que és finançada públicament i que això implica que en part és finançada per tots, m'he trobat versions com la teva que ho sap però ho sé i punt i m'he trobat la versió de sentir una responsabilitat més social.

EI- No m'ho he plantejat.

E- D'acord, vaig un repassillo perquè sinó...Dues coses, entenc que quan acabes d'aquí les classes marxés, no, no ets de cap associació, ni et quedés amb les amigues al bar, ni res?

EI- No puc, perquè haig d'anar a casa dinar i anar la feina.

E- I l'altra cosa, ara ja m'ha marxat, des de que has començat sempre has seguit totes les assignatures, no hi ha hagut cap que hagi pensat deixat de pensar-la al mig, que hagi dubtat algun moment?

EI- De primer, Com deixar-la?

E- Començar, matricular-te d'una assignatura, començar una classe i al mig dir la deixo i la faré l'any que ve.

EI- Sí, l'any passat vaig deixar dues assignatures perquè no podia.

E- Perquè no podies per temps?

EI- Sí, per temps, anava molt, molt, molt i intento sempre regular-me una mica perquè clar vaig tant, tant estressada que hi ha moments que dic paro, fins on puc arribar, fins aquí pues faig fins aquí i el que no, no. O per exemple ara que jo les de lliure elecció les tinc totes fetes perquè me les convaliden, doncs, vaig dir agafaré de tercer, dues assignatures al primer quadrimestre i les vaig començar i això però no podia, no podria, i les vaig deixar, vaig dir com que són de tercer ja les faré a tercer.

E- I eren precisament aquestes dues les que vas deixar?

EI- L'any passat a primer vaig deixar-ne dues també?

E- I eren amb avaluació continua, treball en grup, aquestes dues que vas deixar?

EI- Sí, una sí.

E- I la decisió de deixar aquestes dues perquè va ser per què eren les més dures?

EI- Eren les que m'omplien més temps.

E- T'omplien més temps?

EI- Sí, a nivell de treball i així.

E- Vale, em deies que una era avaluació continua i l'altra no. Ho dic perquè al prendre aquesta decisió de vegades pot fer que el fet de que sigui avaluació continua pot ser que et faci anar seguint més, o al contrari que et faci anar més atabalat i per tant decidir que sigui aquella la que deixes.

EI- No perquè totes són d'avaluació continua.

E- Ja, però n'hi ha que l'avaluació continua és més matxacona que unes altres.

EI- Ja, no crec que...

E- Era perquè t'omplia més temps d'horari, de fer de treballs?

EI- Sí, de fer treballs...

E- I tenies treball en grup en aquestes assignatures?

EI- Sí.

E- I això no et frenava a dir em sap greu pel meu grup?

EI- Clar per això, sí, sí, perquè clar jo no puc tirar i no vull que tirin per mi.

E- A val, no és t'ajudés a tirar endavant, sinó tot el contrari.

EI- No, perquè veia que no podia d'aportar tot el que havia d'aportar, com t'he dit que abans amb els grups d'ara una fa una part més de treball que unes altres, en d'altres en aquell veia que no podia i que no podia ser estar amb un grup i no poder aportar el que jo havia d'aportar i això que em vaig frenar, perquè sinó...

E- És molt interessant perquè m'has donat la versió contrària en totes les coses, perquè amb això dels treballs en grup la versió acostuma a ser del revés.

EI- A què?

E- Com que l'assignatura comporta un treball en grup em fa tirar més

EI- De continuar l'assignatura?

E- A continuar l'assignatura que no una que no valgui per mi sol i en tu és el contrari, per la responsabilitat amb el grup que no tiben per mi.

EI- Clar.

E- No, no està molt bé.

EI- No sé ja t'ho dic que de vegades em sento això que vaig una mica en contra, no sé perquè però, no sé, quan facis l'estudi m'ho dius. Perquè si la majoria pensen això i jo tinc una visió diferent, per què és?

E- No sé, noia.

Entrevistada: 20. Titulació: Educació Infantil. Curs: Segon.

Data: 16 d'abril 2008. Durada: 48 minuts.

E- Si vols, comencem primer per aquí, val per lo de les preguntes, no sé si te'n recordes molt, aquesta era sobre les motivacions d'entrar a la carrera i hi havia més professionals i unes més de la matèria, no...i vaig veure que tu combinaves les dues però més aviat era amb la matèria que no pas el gust per la professió.

EI- Bueno, és que en realitat o vinc d'una altra carrera i suposo que això m'ha influït molt, jo la professió ja la tenia molt clara, la professió de mestre ja m'agradava molt i jo abans feia la llicenciatura de matemàtiques i el problema que vaig tenir és que potser la matèria no m'acabava d'agradar...

E- A matemàtiques?

EI- Sí, a matemàtiques i suposo que el canvi en aquesta s'ha notat molt, i s'ha reflectit potser malament, no? la professió m'agrada molt perquè és la que jo ja tenia assumida que jo volia ser mestre perquè tenia la intenció de fer el CAP per ser mestre de

secundària però aquest cas potser el que em tira més aquesta relaxació de cara la matèria de m'agrada el que faig i estic molt més a gust.

E- Matemàtiques la vas acabar, o no?

EI- No vaig fer fins a tercer, vaig estar quatre anys perquè vaig repetir primer i vaig estar quatre anys i a tercer vaig començar a fer algunes classes de repàs, alguna pràctica i tal i no em veia tota la vida fent això i llavors vaig fer uns cursos i tal i vaig aconseguir estar en una escola bressol fent una baixa de maternitat, suplint una baixa i em va encantar i vaig dir pos aparco això, si cal després amb el temps hi puc tornar perquè em vaig deixar l'expedient obert i em vaig passar a infantil.

E- Molt bé, o sigui que vas fer la decisió més tard?, diguéssim...

EI- Sí.

E- No t'ho havies pensat mai que t'agradaria fer...?

EI- Si, m'agradava però crec que va ser influència del meu tutor de Batxillerat perquè tenia unes mitges molt bones, bona nota, queda una mica lleig dir-ho així i ell em va dir que clar que amb aquestes mitges i les mates sempre m'havien agradat, era amb el que destacava més però crec que perquè jo fos bona sinó perquè als altres no els hi agradava gens i llavors em va dir perquè no proves de fer la llicenciatura i suposo que ell era també llicenciat en mates i vaig dir, bueno pues mira com que al final podré ser mestre igual i això ja m'agrada, però no sé, abans ja tenia la idea d'infantil o primària, sempre m'ha agradat més infantil però bueno, una mica, volia estudiar aquestes dues, de fet a la meva inscripció, bueno quan vaig fer les PAU primer vaig posar mates però també contemplava aquesta opció, però em van agafar a mates a la UPC perquè era la meva primera opció i potser per l'edat o no sé, em vaig deixar influir i no sé...és com que te més prestigi i en realitat no és així. No sé, i mira, al final he acabat fent el que havia...

E- El que ja havies pensat fer, i la motivació ha continuat igual a infantil? T'ha agradat?

EI- Sí, i tant.

E- Les expectatives que tenies bé?...

EI- Sí, sí i de fet crec que tot i que com a nivell de conceptes mates era molt més difícil crec que estic treballant com mil vegades més aquí perquè em motiva molt més i llavors arribo a casa i tinc ganes de fer coses i d'anar més enllà perquè m'agrada i en canvi allà pues quan arribava exàmens era quan m'havia de posar perquè durant el curs no havia fet res, així que sigui que trobo amb motivació al revés, cada cop estic més motivada que no quan vaig entrar, suposo que al principi em feia por de a veure si m'he tornat a equivocar i ara no, ara estic molt bé, molt motivada.

E- Amb això de matemàtiques la diferència l'has notada, en relació a l'avaluació?

EI- Sí, perquè allà era si vols vas a classe, sinó no i quan vagis a l'examen pues escups tot allò que has après, tot i que eren problemes, perquè es dividia entre teoria i problemes, si... no sé, si eres una mica espavilat, vull dir que hi havia gent que era molt coco, gairebé no necessitaven anar a classe perquè pots treballar a casa amb el paper de teoria, fer molta feina, però aquí és dia a dia, no et pots deixar la feina d'un dia per l'altra perquè se't acumulen els treballs perquè és molt més constant. Trobo que allà podies estudiar l'últim més i ja està i això aquí no ho pots fer, no sé si és per Bolonya o no, però...si que he notat la diferència de metodologia d'avaluació perquè aquí hi ha molta més avaluació continua i treballs i allò no, era un examen i tu jugues tot...

E- Quan vas començar a fer mates? Quin any era?

EI- El curs 2000-01 o 01-02...

E- És que mates també està al pla pilot, va ser una de les primeres a més a més...

EI- Ara sí que estan a la UPC...

E- Ah, a la UPC vale m'he confós que hi has dit, vale.

EI- Sí, a la UPC i uns companys que tinc ara allà encara que se'ls hi ha allargat la cosa, em comentaven que ara estan començant a instaurar en algunes assignatures el pla Bolonya, però que bueno, que ells no ho noten gaire la diferència, no sé com funciona, vull dir que tampoc no puc...

E- I t'ha costat adaptar-te de fer tants treballs?

EI- A mi sí, perquè no estava acostumada a això que et deia d'arribar a casa i posar-me, per exemple abans treballava a la tarda i tal i aquest any ho he deixat, vull dir, aquest any he agafat alguns repassos i tal, tot i que m'he independitzat ara que és quan més necessito els diners però tenia la sensació que havia d'aprofitar el temps en el que estic fent ara i abans era com que tenia més temps i en realitat no perquè hauria d'haver fet, no sé, és com a mates també hauria de fer feina perquè és el que hauria necessitat i m'hagués anat molt millor però aquí es com que estàs obligat a fer aquesta feina i llavors em va costar adaptar-me a més també d'altra banda em va costar molt també el fet de venir de ciències i aquí és redactar i redactar que jo ja ho havia perdut ja i això m'ha costat molt acostumar-me però t'enganxes ràpid al ritme, no tinc problema.

E- I quin sistema t'agrada més, més examen, mes...

EI- Home aquest és molt més, al principi pensava m'agradava més a mates perquè anava a l'examen i ja està, però no, ara veig que no perquè si hagués aplicat aquesta metodologia abans segur que potser hagués acabat la carrera i trobo que aquesta ens fa treballar més i de vegades per això no entenc algunes companyes quan es queixen molt perquè penso és que ens estan donant més facilitats perquè en realitat fora de que siguin totes les carreres iguals i els màsters i així, la metodologia en sí potser és més bona perquè t'obliga a fer treballs, a fer la feina constant i jo arribo a l'examen i encara no he estudiat per cap examen, perquè si vas fent la feina quan arribes ja ho tens tot fet, saps? I a més no t'ho jugues tot a un examen, hi ha exàmens que compten un 20%, vull dir que vas com més tranquil, a mi m'agrada més així.

E- I com a avantatge, també creus que s'aprèn més?

EI- Jo crec que sí.

E- Tu creus que si, millor que anar a l'examen i deixar-ho anar i tal.

EI- Si, perquè és, potser a mates no perquè és més que has d'entendre, però potser en altres carreres pots aprendre-ho tot de memòria pel dia de l'examen i el dia següent ja no saps res.

E- I aquí no us fan part d'exàmens que és més memorístic?

EI- Depèn de quines assignatures, per exemple les que eren més de teoria i història de les institucions educatives, sí, que es més de... però com que abans hi havia treballs previs suposo que ja compensa, no sé suposo que també depèn del mestre, hi ha mestres que encara que estigui en pla Bolonya fa servir teoria, teoria examen i ja està però... pel que he vist fins ara m'agrada més aquesta, crec que s'aprèn més.

E- I amb això de teoria, profes que donen més teoria i tal alhora d'estudiar-ho què fas, t'ho memoritzes, fas resums...

EI- És que jo per memoritzar sóc bastant dolenta, jo a filosofia i històries i tot això no m'han anat gaire bé i llavors intento fer resums molt esquemàtics i intentar entendre be la idea general i a l'examen a partir de la idea general intentar redactar, si veig una mica de que va i no poses que no toquen, després sempre pots... Tot i així els exàmens de les meves companyes són de vuit fulls i els meus acostumen a ser de tres quatre, però no sóc de memoritzar.

E- Que és el que queda reflectit aquí <la pregunta 21>, d'acord. En relació al tema de Bolonya tu has notat que hi hagut canvis, estàs fent segon oi ara?

EI- Sí.

E- De primer a segon has notat canvis?

EI- No, jo no he notat...

E- I veus que els profes hi estan adaptats, o no?

EI- És que hi ha assignatures potser que hi ha assignatures que és més fàcil perquè clar aquelles que són d'història i tal potser és més difícil o les de geografia però altres que són didàctiques o coses així els mestres fan moltes activitats i, de vegades massa, però si jo trobo que els mestres ja els hi agrada també aquesta manera de fer, sí jo crec que sí que estan adaptats.

E- En relació a l'avaluació continua també tens sensació de saturació tu, o no tant?

EI- Es que clar jo m'ho he pres d'una altra manera, però sí que hi ha dies que, durant el curs hi ha molta feina i no pots fer treballs des de la primera setmana i al final se'm acaben acumulant en totes les franges temps i tot són treballs i dos setmanes res i dos setmanes i així i suposo que tots es van acumulant així en franges i clar i això fa que vagis saturat tot el curs, no només un més al final, però...

E- Però tu no ho veus...?

EI- No, jo vaig fent i ja està.

E- Tu vas fent?

EI- Sí.

E- I no creus que de vegades pot provocar que no acabis d'entendre la continuïtat d'una assignatura això d'anar fent treball, treball, treball o no, o creus que t'ajuda anar-ho entenent tot mica en mica?

EI- No sé, no sé perquè no sé, ara estava pensat en algunes de didàctica que anem fent treballs amb els temes, llavors suposo que tanques un tema i fas un treball, però uns altres potser sí, es que hi ha assignatures que potser no he acabat d'entendre la planificació perquè el mestre no veia a classe, donava un treball, fas el treball durant tota l'assignatura i després el presentes i això és la teva assignatura i això sí que em sembla pitjor que anar intercalant treballs perquè jo puc fer tutories i tal però jo sóc molt insegura, per exemple i em costa saber si el que estic aprenent realment és correcte o no fins al final, saps? I potser fer treballs al mig no em molesta perquè m'ajuda a concloure un tema i haver-me de posar a fer això però fer un treball així ampli sí que em costa mes.

E- Hi ha algun profe això de no fer teoria i fer el treball vosaltres?

EI- Sí.

E- Un, dos, tres?

EI- De dos o tres assignatures sí.

E- I la visió aquesta que dius era compartida d'inseguretat?

EI- Jo és que només les del meu grup.

E- El teu grup.

EI- Pues, sí clar perquè ella van fer els grups els primers dies e classe, després assigna 8 temes a 8 grups diferents i la teoria era l'exposició dels nostres companys i clar, jo confio en el meus companys no, però es com, no sé.

E- I després teníeu un examen després?

EI- Sí, de la teoria de les exposicions, la teoria en comptes de donar-la ella ens les van donar els altres companys i llavors vam tenir, no sé dos mesos que no hi havia classe, que cadascú treballava pel seu compte, un més d'exposicions i després l'examen i la meitat l'examen i la meitat el treball que tu entregaves i del procediment que havies fet i clar a mi aquesta metodologia no em va agradar gaire perquè jo, no sé, vull dir que sí que està bé que ens facin col·laborar a nosaltres però trobo que el mestre també ha de treballar una mica no? no sé. Jo sincerament em va semblar una mica com descuidar-se'n.

E- Però feia tutories perquè vosaltres féssiu el treball?

EI- Sí, però, no sé, vull dir que ja es més personal, no sé no em va agradar gaire perquè vam fer un parell de tutories amb ella, tu podies fer totes tutories que volguessis però més d'un dia vam tenir problemes per trobar-la per fer tutories, no responia els mails, i llavors és com anem fet i

E- La sensació de...

EI- De deixadesa, però vull dir que sí que potser la metodologia potser està molt be però potser amb una altra mestra potser hagués estat millor

E- M'has dit que algú altra també ho feia això?

EI- Si, però altres per exemple era més meitat i meitat, meitat del curs teoria i meitat vosaltres feu el treball i les tutories, vull dir era més aquesta en concret que era més... com a teoria, a mi d'entrada a mi ja no em va funcionar gaire bé com a persona per la meua manera de ser i tal i potser segons qui la faci està be però a mi no m'ha agradat.

E- D'acord, posem que comences una nova assignatura, un nou curs, què influeix que t'hi posis més o menys?

EI- Al principi jo crec que el, ja només el títol influeix, perquè per exemple ara que estem fent temes bàsics de ciències socials, geografia i ja vas en desgana, i en canvi llegeixes títols com psicologia o sociologia i ja es més interessant però després ja jo crec que la primera setmana jo crec que tothom ja te les seves preferències, potser tu has dit pues no sé literatura infantil em feia molta il·lusió i després vaig a classe i m'avorreixo una mica i això fa que no t'agradi tant posar-te a casa. Jo crec que és depèn de com, també influeix molt en aquest cas el mestra o el que tu veus a classe i amb la motivació que tu hi posis, jo crec que sí que influeix molt.

E- El que t'influeix el mestre?

EI- De la seva assignatura perquè si t'explica amb ganes i et deixa coses obertes i...però si va a classe i et passa un power point i no sé què i es fa avorrit i és com "ara hem d'anar a aquesta assignatura i si marxem perquè total no fem res", la sensació aquesta de no fer res, saps? Jo crec que això influeix.

E- I creus que lo del power point provoca la sensació de que no fas res?

EI- A mi sí, perquè a més, jo trobo molt bé que diguin no copieu tot, no sigueu escrivans perquè heu d'entendre, però clar estar potser a classes d'una hora i mitja o dues hores asseguts i mirant un power point, al final vulguis o no acabes perdent la concentració perquè dius el tens a casa, el pots mirar a casa, però dic si simplement estàs llegint m'ho puc mirar a casa i no cal que vingui, però altres no treballen, ells posen el power point i tu pots prendre notes i ampliar i tal, no sé és que jo sóc molt de copiar, no de copiar no però de fer notes perquè sinó em costa molt de mantenir la concentració estar així sense fer res.

E- Bé, i et deia de què depenia quan començaves una nova assignatura, m'has dit depèn del títol, del profe després com ho faci i de l'avaluació també pot dependre que t'hi posis més o menys?

EI- Home, suposo que és com obligat, si hi ha molts treballs t'hi has de posar, i l'avaluació t'obliga posar't-hi i si l'avaluació és només un examen final acostumes deixant tota la feina grossa pel final, així que suposo que l'avaluació influeix una mica a saber si has de dedicar-hi més hores o, per això suposo que tothom ens demana tants treballs per obligar-nos a que ens dediquem.

E- I alguna altra cosa que t'hi puguis influir a que t'hi posis més o menys?

EI- Home, suposo que la matèria a tots quan ens donen el guió de l'assignatura.

E- El programa.

EI- Sí, el programa i veus la matèria que hi ha penses tinc ganes que arribi aquest tema perquè m'agrada i això és una cosa que m'agrada molt, m'agrada que els profes diguin al principi el temes que tocarem perquè m'agrada tenir-ho estructurat i saber què és el

que estem fent i després perquè és com que sempre tens preferència per fer una cosa o altra i si ja el programa t'agrada...

E- T'has fet algunes expectatives de les notes que vols treure, o no? Vols anar fent i ja està?

EI- Home, jo quan vaig entrar suposo que venia de suspendre molt, d'anar molt justa i quan vaig veure que aquí podria començar a treure matrícula és com que et va picant, dius, osti n'he tret una a veure si treballant una mica més en puc treure un parell, però no per competitivitat ni res sinó per tu mateixa, és com ja que m'estic current un treball si a més ja no només per treure bona nota sinó perquè he vist que això queda reflectit en el meu aprenentatge, no és el mateix que per fer un treball *copis i pegues* d'internet que te'n vagis a la biblioteca, busquis informació i no només per la nota sinó perquè a tu això t'influeix i home si després treus una bona nota, tens una recompensa, a tothom li agrada, segur, et tornen l'examen i veus un excel·lent i és com que està reflectit el teu treball.

E- Sí, suposo que tothom li agrada, però el que passa és que hi ha gent que diu jo em vull treure el títol d'aquí tres anys i més igual tot lo altre, com que no em comptarà després la nota, hi ha opcions per tot...

EI- A veure, no és un tema que em tregui la son, vull dir sí que veig que hi ha gent que està massa capficada en això, però no sé no deixaré la meva resta de la vida social per capficar-te només en això i treure més notes que tothom, però un bon expedient sempre t'ajuda, sempre que vulguis demanar, encara que sigui un Erasmus o qualsevol cosa, un bon expedient també, potser no en el món laboral però sempre que vulguis demanar alguna cosa potser també es té en compte, no sé.

E- M'has dit que havies deixat de treballar, oi?

EI- Sí.

E- I que ha estat per la sensació de no poder amb tot?

EI- Ha estat una mica per tot perquè jo feia extraescolars en una escola, després feia repàs i treballava a un altre lloc i vaig començar traient una mica per tenir més hores lliures per fer coses de la universitat perquè veia que sinó no tenia temps per a mi, perquè era treballar posar-me a fer feia i que els caps de setmana havia de fer totes les coses de la uni i pensava, també necessito, a més ara que visc amb la meva parella i és com, podria seguir vivint a casa els meus pares perquè ara no tenim temps per fer res. I bueno, tenia uns diners estalviats i tal i sí que segueixo fent coses però que no m'ocupin tant i que em deixin temps lliure per fer les coses de la uni i per tenir temps per a mi també, saps? Penso ja em tocarà treballar també, intentem fer-ho tot una mica però també disputant del que pugui, no sé, ha estat una mica així... però bueno.

E- Però creus que és compaginable?

EI- Sí, si, hi ha molta gent que treballa i és compaginable, pots treure temps d'on sigui i realment jo ja ho feia abans i realment tenia temps de fer-ho però com que ara mateix amb els seu sou i tal ja ho tenim bé, no per, però per viure bé tenim, potser vaig valorar més tenir més temps lliure junts que no tenir més diners, saps? I llavors, home, no tinc intenció d'estar sempre així perquè segurament l'any vinent, bueno, una noia s'ha muntat una escola bressol i m'ha dit si volia anar a les tardes a treballar i segurament hi aniré perquè a més és un projecte que em motiva perquè sé com treballa aquesta noia i sé que em deixarà fer coses i tinc ganes, suposo que també influïa que el estava fent fins ara no m'agradava gens, llavors dic per cobrar quatre duros que estava cobrant i suposo que també depèn de si trobes una bona feina que t'agrada, però sí, sí, jo crec que es poden fer les dues coses, jo crec que sí.

E- Ja saps que hi ha molta gent que es queixa de que treballa que li costa fer tots els treballs i tot el que li demanen d'aquí de la uni.

EI- Clar, per això perquè jo crec que després has de renunciar els caps de setmana a fer vida social i a les tardes si surts de treballar a les nou saps que t'has de posar a fer feina com a mínim una horeta o dues segur i els caps de setmana, clar jo crec que és normal queixar-se pel fet de que osti, no només hem de viure per la universitat, però que si tens l'obligació de treballar perquè necessites els diners, poder es pot fer però has de renunciar a unes altres coses.

E- Quan a les assignatures fan molts treballs o el què sigui, notes que normalment es correspon el teu esforç amb la nota o de vegades ha passat que no?

EI- Sí, normalment sí, però...

E- I amb la quantitat de crèdits que té l'assignatura?

EI- Això no, jo crec que algunes tenen molta feina i no compensa amb els crèdits i crec que potser els mestres, no sé, eh, potser es pensen que només tenim aquella assignatura perquè jo entenc que ells ens volen ensenyar moltes coses i tal però clar si de cada una de les assignatures tens molta feina és normal que al final se't acumuli tant que no sàpigues per on començar, llavors no sé si és cosa d'ells però jo crec que en algunes n'hi ha massa, massa feina, però és el que et deia abans, es pot fer però potser no està compensat i la nota, pues jo crec que no sé, és com enganxar-li el truquillo al profe, potser el treball no et va bé però quan ja has fet alguna tutoria i ja saps què és el que vol i per on va, si s'acostuma a treure...jo crec que tots quan entreguem un treball pot saber més o menys si és d'excel·lent o és de aquest no l'he fet gaire bé, m'aprovaran i ja està, a més que sempre trobes recolzant-te en algun company i tu com ho has fet i no sé que i tots més o menys sabem com ho han fet els altres, de fet, el problema que tenim a la nostra classe, crec és que estem en un grup molt competitiu, sobretot un subgrup de gent i el què passa és que si ens demanen fins a un límit ja sempre hi ha un parell de grupets que fan fins aquí (més), llavors això fa que potser els altres hi ha vegades que això ens faci baixar una mica la nota, perquè és com la campana de gauss perquè tu has tret un treball d'un set i una altra persona ha entregat un treball d'un 15, a mi ell li posaran un 10 a mi un 5, i jo crec que això ens estiren molt a fer més coses de les que toquen i els profes si que algun cop ens han dit que som molt treballadors i jo penso treballadors, no és que és el grup en si ja ens obliga a fer-ho...

E- I com és que s'ha creat aquesta dinàmica?

EI- No sé, jo, no sé que cadascú pugui dir la seva, però hi ha tres o quatre persones que estan en un parell de grupets diferents que són molt, massa, massa, no sé com explicar-ho, estan molt preocupades per això i només viuen per la biblioteca i buscar llibres i informació i és com massa, massa no? I fins i tot que és una mica lleig però no té res a veure, és que aquesta noia no queda amb el xicot perquè diu que ha d'estudiar de dilluns a dissabte, i clar, això fa que es desgasta i si tu entregues un treball i el seu te vint pàgines i el seu cent i quatre annexos i penses potser no he treballat gaire, i potser el teu treball s'adequava al guió que et van donar però com que el d'ella és molt més ampli i ben fet és normal que el teu quedi per sota i és això ens ha estirat aquestes quatre persones i la gent que hi ha al voltant perquè t'has d'ajuntar amb certa gent per treballar així, també. Doncs la gent que tenen, aquests grupets que ens han fet potser a acostumar-nos també a fer una mica més perquè sinó...

E- I tibeu vosaltres també una mica més?

EI- Sí, t'hi veus com obligat, no? Perquè si, no sé, si estiguéssim en un grup on tots som de passem i ja està, potser et sents com recolzat, però aquesta classe és el revés, si no fas la feina i tal és com que et miren malament i jo crec que això influeix també, una mica.

E- I no ho heu parlat amb algun profe això?

EI- Jo en algun cop en alguna tutoria d'aquestes que hem tingut individual sí que li he dit.

E- Perquè això pot ser un benefici però si és un extrem pot ser perjudicial.

E- Clar, jo algun cop ho he parlat i ells deien i segurament és veritat, però, que ells no tenen en compte tot això, que si ells han demanat fins aquí i tu has fet fins aquí i està perfecte, et ficaran un deu i si tu has fet de més és bo per tu però no té perquè fer-te, però jo no sé, personalment continuo pensant que si tu llegeixes un examen que és de 15 i després llegeixes un que és de 7, no el valores igual que el que has llegit primer és més normal. Jo crec que tot això que és, i sobretot aquestes carreres que tot és més subjectiu, no és com a mates que està bé o malament sinó que és més així de llegir, jo crec que sí que influeix.

E- És un mecanisme psicològic estudiat això de la influència del context, que vaira...

EI- El nostre grup ens ha afectat molt això.

E- Dic del profe, d'això, és veritat, està comprovat que quan per exemple si tot el nivell és més baix tendeixes a posar notes més altes, i al revés si hi ha algú que destaca molt les notes baixen.

EI- Jo crec que nosaltres ens passa això, de vegades no, perquè de vegades diem, si el seu treball és així serà molt millor i no és veritat, perquè no perquè un treball sigui així de gran no vol dir perquè pot ser tot palla i que no serveixi de res. Però tenim aquesta idea, potser jo no tant perquè al ser de ciències i sóc molt escueta, però si la sensació de "a tu quan t'ha ocupat aquest treball?", és com que estem tots súper preocupats d'a veure si no arribo al nivell, i és un ambient que jo respiro molt en aquest grup i que per mi és nou perquè a l'altra universitat, no...

E- I a primer ja funcionava així?

EI- Sí, potser al primer semestre encara no perquè encara no ens coneixíem i això...

E- Per de seguida...

EI- Sí perquè de seguida que vam arribar cadascú es va ajuntar amb la que tens al costat perquè no coneixes a ningú i al final acabes ajuntant-te amb la gent que millor t'hi està i es nota la gent que s'ha ajuntat i són aquests que estiren del grup, els altres que els tens com els més passotes i els profes ho veuen això i quan clitxen al grup és com vosaltres sou xarrires, és això que parlàvem d'etiquetar, de dir és que vosaltres no calieu i jo crec que tot això també influeix.

E- Ja que estem per aquí continuem amb el tema dels treballs en grup, en feu molts de treballs en grup, oi?

EI- Sí.

E- I, normalment el treien el profe o vosaltres?

EI- No, vosaltres.

E- I normalment és estable el grup?

EI- Sí, jo faig tots els treballs amb la mateixa gent.

E- Funcioneu bé des del primer dia?

EI- Hem canviat, el primer semestre clar, coneixes a una gent, jo per exemple des del primer dia només he mantingut companya una que és la que faig tots els treballs amb ella, però la resta hem anat canviant bastant, però ara sí aquest curs, l'any passat vam canviar bastant i aquest any hem fet com un grup més estable i de tots els treballs que tinc aquest semestre els faig amb aquest grup, però fins arribar a aquest hem canviat bastant de grup.

E- I per què heu canviat de grup?

EI- Buff, és que hi havia gent que et costa més de treballar i tal sobre coses de personalitat o coses així o perquè tu tens una manera de fer les coses, hi ha gent que li agrada fer les coses a l'últim dia i llavors et posa nerviosa perquè no t'ha enviat la seva part o hi ha gent que no li agrada treballar en grup, per exemple, amb la noia que ho faig jo, per nosaltres treballar en grup és fer-ho tot juntes i estem allà i ho fem, i per les altres

cadascú fa una part i després ho ajuntem i clar, potser això a nosaltres no ens va bé per treballar i al final acabes buscant a gent que treballi com tu i que t'hi sentis a gust perquè jo per exemple tinc amigues que fora d'aquí són amb les que vaig a tot arreu i per fer treballs no puc fer-los amb elles perquè no...

E- Són companyes d'aquí?

EI- Sí, tinc companyes, per exemple el nostre som un grup força gran i ens hem dividit de tal manera que les que treballem som amb les que ens trobem més a gust, saps i després anem totes juntes igual i potser jo parlo més amb una altra noia, però mira, però amb aquella no puc fer els treballs perquè em posa nerviosa perquè treballa com treballa.

E- Però això no vol dir que siguin menys amigues?

EI- No, i vull dir que ho saben quan un cop ens dividim, a veure després sí que és veritat això que diuen que el *roce hace el cariño* perquè després passes més temps però no vol dir que l'altra no sigui amiga meva igual, simplement i ho sabem i no passa res i li dius i no passa res, jo em poso nerviosa i no treballem igual i no passa res.

E- Amb aquestes que dius que et poses nerviosa, que era això que us dividíeu la feina?

EI- O simplement perquè la manera d'explicar les coses no, o perquè, no sé, donen una idea i ja està i no, no sé, és com, són punts que per exemple que a tu no t'agraden no? Jo sóc potser més tranquil·la o molt meticulosa, que jo ho reconec que hi ha gent que li costi treballar amb mi perquè per fer una cosa tant simple com un power ponit m'hi passo moltes hores perquè això m'agrada aquest color i clar una altra persona que no sigui més o menys com jo diu "que tia mas pesada" jo ho entenc que hi hagi gent que no pugui treballar amb mi.

E- A tu t'agrada treballar amb grup?

EI- Sí, home, depèn del grup perquè si m'imposen el grup em costa, perquè després em sento com una mica mandona saps, perquè com sóc així molt d'aquest caràcter és com molt "pero es que no sé esto a mi no me acaba de..." i clar em sento malament amb mi mateixa perquè és com que no les coneixes de res i que els hi has de dir tu i clar si és amb el meu grup és súper a gust perquè és el que et deia que com que tampoc sóc massa segura m'agrada tenir una altra persona que un cop hagi escrit alguna cosa ho pugui mirar i dir-me jo canviaria això o algo, jo crec que entre dos o tres es pot fer algo més polit que no una persona sola perquè tu només tens els teus apunts només i els altres no els has vist.

E- Creus que t'aporta alguna cosa en relació a l'aprenentatge el fet de fer el treball en grup, o no?

EI- Sí, perquè allà on no arribes tu alguna cosa que no t'has adonat, segur que s'ha adonat un altre i això ho pots compartir, jo crec que sí.

E- I alguns prejudicis amb el treball en grup?

EI- Per quedar, hi ha dies que hi ha gent que treballa o que té moltes classes, i ha gent que fa dues carreres, principalment per quedar per fer-ho, per la resta...

E- Si t'hi entens...

EI- Jo crec que sí, potser haver d'ajuntar-ho tot a veure qui ho passa, però són coses tècniques tontes que no tenen gaire, jo no hi veig el problema de treballar en grup.

E- Hi ha gent que no li agrada això de compartir...

EI- Ja, no sé, a mi sí, em sento més segura jo.

E- Lo de les tutories, aneu a tutories normalment? No obligatòries, eh, tutories, horari de tutories.

EI- Jo no.

E- I com és que no?

EI- No sé, és que no hi estic acostumada.

E- A mates tampoc hi anaves?

EI- No, anava a alguna però saps que passa que suposo que a mates anava tant perduda que en comptes de tutories hagués necessitat classes particulars i llavors anava i el profe em mirava en plan si ja no tens la base no sé que vols que t'expliqui. I aquí, si que hi hem anat algunes vegades però, a més dic hem perquè hem anat a tutories per grup, i sola, jo crec que si tinc alguna pregunta sempre acostumo a preguntar abans de que comenci la classe o al final i si hi ha alguna cosa potser és la mestra que ens diu, veniu a tutoria tal hora i ho mirem. Moltes consultes per e-mail sí que n'he fet però així tutories, per pràcticum i coses així més grans però per coses de l'aula no acostumo a...

E- I sinó ho pregunteu entre companyes?

EI- Sí.

E- I amb els grups de la classe hi ha bon rotllo alhora de passar apunts i tal? O tampoc això..

EI- Jo mai he demanat apunts a una persona que no sigui del meu grup, ens fem amb uns grups més que uns altres, jo fins i tot és una mica així, però hi ha gent que encara em costa enrecordar-me del seu nom i ja porto dos anys amb ells i no som tants, però no sé, ens hem dividit molt i no hi ha gaire relació i llavors, és com penso si demano apunts estarà pensant "què fa aquesta nena demanant-me a mi apunts" saps? És com no toca, està fora de lloc i llavors no, sí que hi ha gent amb la que tens més confiança i pots demanar alguna cosa i no hi ha cap problema però sempre acostumes a moure't dins el teu grupet.

E- En relació a l'assistència a classe, i vas sempre a classe?

EI- Sí.

E- No hi ha cap situació...

EI- Tothom ve sempre.

E- Tothom ve sempre.

EI- Hi ha alguna assignatura que quan ja portes que ja no fem res, a mesura que avança el curs es veu com vas fallant i jo la primera, que hi ha dies que especialment si s'ajunta que és una assignatura que és a primera o última hora, al final dius mira me'n vaig i a més amb les franges aquestes que tenim de dues hores al mig que és com tinc classe de 9 a 10 i després d' 1 a 2 i si d' 1 a 2 a classe, mira me'n vaig a casa i aprofito.

E- Tampoc t'agraden les franges?

EI- No, em va molt bé per fer treballs perquè tenim tants treballs en grup que nosaltres a la setmana potser anem un dia al bar però acostumem a estar a la sala d'estudis o la biblioteca perquè hi ha molta feina, no? Però crec que tot i que igualment hi haurien d'haver aquestes hores, tot i que estessin les franges estiguessin al final, les faríem servir igual perquè és que hem de quedar per fer-ho, els dijous que només tenim classe fins a les 10, ens quedem i no perquè tinguem una classe després, perquè hi ha dies que jo m'he quedat a la franja però després he marxat, no té res a veure la classe. Però et va malament perquè si les tinguessis totes al principi i algun dia no tens feina pots marxar a casa o si és feina individual la pots fer a casa que potser et va millor que fer-la aquí. Per mi, eh, a mi no m'agraden les franges aquestes de dos hores aquí al mig.

E- No he trobat a ningú m'hagi dit la versió contrària, però la idea és si algú li costa més treballar en grup d'una manera realment en grup i no distribuint-se la feina, doncs si estan aquí doncs hi ha més probabilitats que ho facin. No dic que a mi m'agradi lo dels franges et dic que la justificació és aquesta.

EI- Sí, suposo que és la manera com d'obligar a fer aquests treballs en grup i en aquest aspecte està bé però potser ells no ens haurien d'obligar a fer això, és una cosa personal de cadascú, llavors per mi aquestes franges estan posades amb mala pipa, saps el què vull dir? No m'agraden.

E- Què més? Lo del treball en grup em deies que tens un grup d'amigues aquí, i són amigues que també quedeu fora... sou amigues de cap de setmana?

EI- Sí, sí.

E- Val, i tens alguna altra colla fora que no sigui?

EI- Sí.

E- Són universitaris?

EI- Sí, de mates.

E- De mates?

EI- Sí.

E- I no tens colla que no hagi arribat a la universitat?

EI- És que acostumen a ser, per exemple a mates jo tinc un grupet d'amics i potser alguns tenen parella i altres amics i arriba gent a la colla que potser no és universitària però que potser que tu els has conegut a través de la gent de la universitat, perquè la gent d'abans, els de l'escola al final, almenys en el meu cas acabes tenint un o dos, però en tot cas els que eren de l'escola vull dir tinc...

E- No són colla diguéssim...

EI- Tinc com elements dispersos, i a més han arribat tots a la universitat, vull dir que, que no són colla els veig per separat i els que és colla, colla els vaig conèixer a la universitat tots i després hi ha gent de fora però són tots d'allà i després la d'aquí, la d'infantil.

E- Vale, quan vas decidir fer mates i després canviar-te cap aquí, als teus pares els hi va semblar bé?

EI- A veure, em van dir que sí, i a mi em va costar la carrera pel fet de i ara que diran, he perdut quatre anys de la meva vida, bueno, quatre i un al mig perquè no vaig poder-me matricular aquell any i vaig estar un any treballant a l'escola bressol, vull dir que en realitat eren cinc anys com perduts. I jo tenia aquesta sensació que en realitat que jo me'l, estava gent a mi mateixa "he perdut cinc anys, ara que dirà la gent, quin fracàs, que pensaran els meus pares que s'han gastat molts de diners" i quan els hi vaig dir els meus em van dir que ells què havien de fer que sinó m'agradava pues que encara estava a temps, que millor ara que no, que igualment que allò no ho tanqués que ho deixes obert per si algun dia hi volgués tornar però que ells farien, que m'apoiaven i ja està.

E- I els hi sembla bé ara?

EI- Sí, a més com que suposo que també em veuen més contenta perquè m'ha canviat molt més la meva vida en tema d'estudis i jo crec que una mica se't reflecteix en tu, una mica estàs com més content, tens més projectes de futur, et veuen més, jo crec que els meus pares això també ho noten i estan contents amb la meva decisió, jo crec que sí.

E- Sempre t'havien dit que arribessis a la universitat?

EI- No, perquè mira el meu germà ara té 19 anys i jo pel que he vist no li van dir res. El meu germà va començar a la universitat i el primer semestre ho va deixar perquè volia posar-se a treballar, bueno, va fer, va estar fent un cicle superior i treballava alhora i no, els meus pares... de fet ells no tenen estudis i no ens han dit mai, no ens han imposat res, sempre ens han dit home que tot el que tinguem és bo perquè és futur però que ells no ens poden imposar res, això ha de sortir de nosaltres.

E- I la teva parella també t'apoya amb el tema d'estudiar?

EI- Bueno, és que a més quan vaig deixar mates vaig deixat la meva anterior parella, vull dir que va ser un canvi de vida totalment radical i de fet ho vaig deixar perquè la meva nova parella que em recolza molt i em va dir és que no ho veus que no t'agrada això que estàs fent i la veritat és que va ser un suport molt gran.

E- Ell també té estudis universitaris?

EI- Sí, ell sí, i un màster i...

E- O sigui que tens suport per tot arreu, ja ho veig.

EI- Sí.

E- Que bé, aviam, faig un repassillo per si un cas em deixo algo, sí una cosa, quan has començat alguna assignatura, has decidit deixar-la alguna a mig, o no.

EI- Aquí, començar i acabar,

E- Sí.

EI- Totes. Bueno, vaig començar al primer semestre et fan escollir l'itinerari, i jo al principi vaig agafar l'itinerari de mates que fèiem mates i física i de les dos primeres classes de mates em vaig avorrir molt i llavors vaig pensar que segurament que segurament no em mancaven mates que segurament que em mancaven d'algun altre costat i vaig fer una sol·licitud per canviar-me a expressió musical i corporal perquè creia que potser era aquesta part la que necessitava tenir una mica més de coneixements i sí, sí, em van demanar el canvi i me'l van deixar fer, vaig fer dos setmanes i ja vaig començar l'altre...

E- Però no va desmotivació?

EI- No, no, va ser perquè no sé, perquè creia que em feia més falta altres coses que no mates que era fer números naturals que això crec que això ja o sé.

E- I a mates suposo que alguna sí que la vas deixar a mig no així?

EI- No, les he de totes.

E- Totes.

EI- No perquè me les podia convalidar però no sé, no ho vaig trobar necessari perquè no m'implicava massa feina i de fet tampoc tenia gaire a veure amb el que jo havia fet a l'altra universitat perquè aquí eren didàctica de les mates, com ensenyar als nens i de fet he après molt perquè les mates són complicades i això tampoc té res a veure.

E- I mates te'n vas dedicar alguna d'assignatura a mitges o així.

EI- Buff, moltes de veure que arribaven els examen i de veure no arribo als cinc, faig aquests i ja estaré.

E- I podia influir la decisió de deixar-ho o no si havia avaluació més continuo o algun treball?

EI- Sí, perquè més assignatures que hi havia pràctiques, si jo ja havia fet totes les pràctiques i tenies un 30% de tota l'assignatura era molt més fàcil aprovar-la i llavors una altra assignatura que no, potser hi ha assignatures que tens més facilitat que unes altres, i si ja era que no tenies facilitat i que només era un examen era com intento aprovar les altres i aquesta ja la faré, però sí, n'he deixat bastantes.

E- Ho dic amb la idea de que és possible que el tema de l'avaluació continuada o el treball en grup tibi a gent que li costa més seguir i tinguin responsabilitat amb el grup.

EI- Sí, perquè es com no he de deixar penjats als altres perquè no en tenen la culpa i ja que tinc el 50% aprovat de l'assignatura amb els treballs ara ja no em vindrà d'una examen, no? Jo crec que sí que per la gent que potser va més així a passar el curs i tal, els treballs ens grup els estiren més.

E- Els estiren, molt bé. Em sembla que ja està... sí, t'has plantejat alguna vegada que la universitat està finançada públicament? O sigui que de la matrícula hi ha una part que pagues tu i hi ha una part que està finançada per l'Estat.

EI- No ho havia pensat, jo pago el que em diuen.

E- D'acord, t'explico perquè t'ho dic. A part de la responsabilitat personal de cadascú que t'han ensenyat a casa teva que s'ha d'esforçar hi ha gent que sent una responsabilitat més àmplia i té en compte això.

EI- No.

E- Suposo que estic influïda per un discurs més de polítiques que sí que el tenen aquest discurs però ho pregunto a tothom per si un cas.

EI- No, no m'havia fet mai aquest plantejament.

E- D'acord, vaig repàs però de veritat que jo diria que ja està....doncs sí, ja està.

Entrevistada: 21. Titulació: Enginyeria Informàtica. Curs: Tercer.

Data: 7 d'abril 2008. Durada: 35 minuts.

E- Comencem pel tema de Bolonya, quines informacions en tens tu personalment, què t'han dit què és?

ENG- D'on ho he tret o què en sé?

E- Les dues coses.

ENG- D'on ho he tret? Bueno, més aviat poc de la televisió, bastant de pancartes o fulletos, fulls que han repartit per aquí gent que està normalment en contra del procés, o fins i tot estudiants que han vingut aquí classe a explicar coses, els diaris també deu n'hi do, han posat bastant més de la televisió. Llavors què en penso?

E- Sí, quina és la teva opinió?

ENG- Hi ha coses que bé i hi ha coses que malament, del que sé que bé, doncs, això de l'avaluació continua crec que és una cosa positiva més que l'examen final i tot això, et fa anar més al dia amb la feina i crec que aprens més. En contra? Una cosa que no sé si és veritat, privatització de la universitat, no n'estic segur d'aquesta.

E- Què us han explicat en relació a això a la privatització?

ENG- Buff, ara no me'n recordo gaire.

E- Però la informació acostuma a venir més d'estudiants que no pas de professors o jornades?

ENG- Alguns professors, per exemple un dia els estudiants van venir aquí a classe a explicar de Bolonya i a repartir uns fulletos, i ens van dir això que heu sentit avui us en podeu creure la meitat, ell mateix deia que estava a favor, no en contra, tots són opinions personals. O sigui que suposo que és un pla que no està gaire ben fet o ben integrat però que té coses bones i coses dolentes, suposo que si l'educació no va bé fa falta una nova forma d'educar, canviar el procés llavors ja ho estan fent però hi ha coses que suposo que no les fan bé perquè sinó no hi hauria tant moviment en contra. No sé ara m'he perdut.

E- M'has dit com a cosa negativa lo de la privatització i?

ENG- Sí, això pels cartells ja t'he dit.

E- Ja.

ENG- Suposo que és convertir les universitats amb privades o fer que empreses privades entrin a la universitat.

E- Sí, això és un dels discursos, val, alguna cosa més de negativa?

ENG- Sí, que canvien les titulacions, per exemple a enginyeria informàtica ja no serà enginyeria informàtica sinó que fan una carrera de tres anys que et donen un títol d'enginyer i per ser enginyer has de pagar un màster de dos anys més, crec que és com ho fan a la resta d'Europa però que això serà més car perquè el màster serà privat.

E- Per informació, són quatre, és un grau, el grau seran quatre no tres.

ENG- Seran quatre?

E- Quatre.

ENG- Més dos de màster?

E- Sí.

ENG- Ho passen a sis?

E- Exacte, depèn de quin tipus de màster serà d'un any i n'hi haurà de dos anys, llavors clar depèn de l'especialització que triïs, se suposa i els màsters seran més cars que la carrera el que passa és que no tant cars que amb un màster d'avui en dia, o sigui que si

ara per la carrera pagues uns mil euros l'any, els màster seran un 1500 euros l'any, no seran 3000 o 6000 com són els màsters privats, diguéssim.

ENG- Val, doncs, no m'acaba de convèncer aquesta idea, o sigui les coses millor com una sola carrera, crec jo, especialitzant-te dins de la teva pròpia carrera.

E- En relació als canvis del procés d'aprenentatge que deies has dit lo de l'avaluació continua, heu notat algun canvi més.

ENG- Sí, a no, més canvis que aquest?

E- Sí.

ENG- El treball en grup, l'avaluació continua és fer treballs i exàmens constantment però també ho volen fer en grup, tots els treballs i tot això sempre donen prioritat a que siguin en grup.

E- Alguna cosa més heu notat en relació a com el professor dóna la classe, si intenta que sigui més participativa?

ENG- Sí, donen puntuació a la participació, alguns fins i tot han deixat de fer classes i només fan classe de problemes per repassar el que has estudiat a casa, es tracta d'això d'estudiar a casa.

E- I la teoria la feu a casa?

ENG- Sí, alguna assignatura han arribat al punt que no donen teoria i només fan problemes.

E- Això és positiu per a tu? A tu et va bé?

ENG- A mi em va bé però a vegades una petita classe de teoria seria bo, crec jo.

E- És generalitzada l'opinió teva o no ho saps?

ENG- Si més gent pensa com jo?

E- Sí.

ENG- Sí, suposo que sí, o sigui a la gent també li agrada que li donin fet i no haver d'estar a classe, però les classes que s'aprofiten més sempre són les de problemes, sobretot en la nostra carrera que és pràctica i s'ha de practicar a casa, practicar problemes, fer pràctiques i pràctiques, però una mica de teoria inicial per no anar tant perdut és convenient no només fer problemes i problemes.

E- En relació a l'avaluació continua tu deies que és positiu?

ENG- Sí, crec que és millor que anar fent exàmens.

E- És millor què?

ENG- Millor que fer un examen final que t'ho jugues tot allà.

E- Perquè per vosaltres són exàmens entre mig?

ENG- Fem de tot, tenim una assignatura amb tres exàmens parcials que compten a lo millor el 50% i llavors un examen final que compta l'altre 50%, una assignatura que tots són parcials, no té examen final, siguin dos, siguin tres o assignatures que encara estem amb l'examen final, o sigui hi ha de tot amb això de l'avaluació continua, n'hi ha que no han acabat de canviar em sembla cap això de Bolonya, és a dir han deixat l'examen final però donen cada vegada més prioritat als parcials.

E- Tu estàs fent segon ara?

ENG- Tercer, tinc una de segon.

E- Bueno, en relació als professors la majoria els que expliquen teoria, per exemple, venen i expliquen la seva teoria i prou o fan d'una manera més que construïu la teoria entre tots i tal.

ENG- No solen anar al seu rotllo, ja ho tenen preparat, els que han explicat durant deu anys que no porten ni els apunts i s'ho saben de memòria, està clar que si li preguntes algo i això s'explaiarà en aquella zona, però no crec que això hagi canviat molt.

E- O sigui que en la part de teoria no ha canviat molt, diguéssim?

ENG- Sí, menys un parell de teoria que no fem teoria, n'hi ha una que és xarxes que la teoria te la fas a casa totalment, a més et fan fer una wiki per respondre preguntes sobre aquesta teoria, jo aquests crec que és la que més...

E- Diferent és.

ENG- Sí, diferent, les altres segueixen, hi ha una altra també que és així.

E- Tu quan vas començar era pla pilot ja?

ENG- Sí.

E- Totes les assignatures?

ENG- És que no n'estic segur perquè hi va haver un any que va canviar, estava al pla 379 i van posar el 603 crec que van canviar, però jo considero que era el pilot.

E- Però tu has notat des de primer a tercer, per exemple que les assignatures han canviat, en aquest sentit de tipus d'avaluació, de tipus de docència?

ENG- Sí, cada cop van progressant més cap això de l'avaluació continua, a primer no n'hi havia casibé.

E- No n'hi havia gairebé.

ENG- No, o no n'hi havia.

E- O sigui que ha començat més a partir de segon?

ENG- Sí

E- I de tercer sobretot?

ENG- Sobretot tercer.

E- A tu t'ha anat bé aquest canvi?

ENG- Sí.

E- Hi ha gent que té dificultats?

ENG- A mi em va millor.

E- A tu et va millor?

ENG- Sí.

E- Hi ha gent que el fet que sigui tant fragmentat de sempre...

ENG- De sempre anar fent.

E- Sí.

ENG- A mi no.

E- A tu no, has notat també millora de notes?

ENG- Sí, perquè solc estudiar l'últim moment o molt a l'últim moment i clar, el fet d'haver treballat abans això em dona, em dona millor nota, vamos.

E- Normalment la fenja que fas es correspon amb la nota o hi ha assignatures que cures molt i després la nota no...

ENG- No, sol correspondre.

E- Sol correspondre, val d'acord. Posem que comences una nova assignatura què t'hi apliques, és a dir depenent de què t'hi apliques, el temari, de com ho doni el professor de com sigui l'avaluació, canvies la manera de posar-t'hi en una assignatura?

ENG- Sobretot de la forma que està plantejada l'avaluació, si és més continua o no i del professor si val la pena escoltar-lo o no, si val la pena anar a classe amb aquell professor, perquè n'hi ha que són una mica negats i no val la pena, no et motiven.

E- I els que no val la pena decideixes no anar-hi?

ENG- A veure si són obligatòries o necessàries hi vas però si el professor és dolent no motiva o busques fins i tot un altra professor de la mateixa assignatura que tenim molts alumnes.

E- I n'hi ha molts d'aquests professors?

ENG- Que siguin negats?

E- Sí.

ENG- A tercer et podria dir casi que, un o dos.

E- I els altres cursos una mica més?

ENG- Sí, sí, a primer eren una mica més, no sé a tercer són bastant divertits tots.

E- Llavors, depèn de com t'hi posis en una assignatura amb l'avaluació i el professor, i el temari, hi ha temari que t'interessi més o que t'interessi menys?

ENG- Sí, clar, però és que l'interès inicialment tu no el tens en una assignatura perquè els noms o són rars o no saps de què va una assignatura i qui la comença és el professor i qui motiva o no et motiva és el professor, pot ser una assignatura que amb un altre professor no t'hagués motivat, o sigui hi ha assignatures que pel fet de ser aquella assignatura t'interessen i n'hi ha que no t'interessarien o t'interessarien poc i si el professor és bo o dolent afectarà.

E- I expectatives de notes te'n fas quan comences una assignatura?

ENG- No, mai.

E- I en general tampoc? Em vull treure la carrera en tres anys i amb un expedient tal, o així?

ENG- No.

E- Vas fent?

ENG- Sí, no em sol anar malament sobretot últimament i vaig fent i no espero cap nota, espero aprendre i ja està.

E- Val, idea professional del dia de demà em deies que no te l'havies fet?

ENG- No.

E- No en tens ni idea?

ENG- Home, que serà relacionat amb la carrera espero, sí, crec que l'informàtic crec que té moltes vessants i igual m'agradaria més desenvolupar software que és unes de les parts, en part de tractar hardware, fer software o mantenir sistemes, bases de dades i això, programari, programari és el que més m'agrada.

E- I notes que amb assignatures que estiguin relacionades amb això t'hi poses més?

ENG- Sí.

E- Amb més ganes?

ENG- O si més no les pràctiques que te les fas tu doncs hi dedicaré més hores o les faré millor, ara puc, pot ser una assignatura de programari i si el professor és negat no aniré a classe encara que m'agradi això de la programació.

E- D'acord, quan vas triar que volies fer informàtica?

ENG- A primer de Batxillerat suposo.

E- I com és que...

ENG- Bueno, perquè ja estava intentant fer coses des de casa meva amb l'ordinador sense saber de res, al cole no t'expliquen res de la informàtica més que fer servir l'office i buscant per internet i tal m'agradava i vaig dir doncs m'ensenyin bé.

E- I va ser la primera decisió o abans volies fer alguna altra cosa?

ENG- Jo crec que no, crec que va ser la primera, almenys quan tenia una consciència.

E- T'havies fet alguna idea de com seria la carrera?

ENG- La veritat és que no, esperava més o menys això, a més ja m'ho havien comentat, tothom es queixa de que hi ha moltes mates, coneixia algú que ho havia fet i ja sabia que hi havia mates, no hi ha problema, no sé, està bé.

E- La vas triar bàsicament perquè t'interessa la informàtica i volies ampliar temes, més que pensant en el dia de demà?

ENG- Sí, en absolut

E- En absolut.

ENG- Vull dir totalment.

E- I no pensaves i a més a més una carrera amb molta sortida professional.

ENG- No, això ho he llegit més ara pels diaris que necessiten informàtics, cosa que està bé que hi hagi feina trobo que si has de fer una feina que no t'agrada per molt que cobris no desfruitaràs.

E- O sigui que...

ENG- Era el que m'agradava.

E- Era el que t'agradava i la motivació s'ha mantingut també al llarg de la carrera.

ENG- Sí.

E- No hi ha res que...

ENG- No, ho tinc bastant clar.

E- A casa teva cap problema amb la decisió de que volies fer informàtica? T'ha insistit que estudiessis carrera universitària, o tampoc?

ENG- Aviam la meua mare és professora d'aquesta universitat, sí que volia que fes alguna, que continues l'escola, els estudis i que arribes a la universitat, però jo crec que si els hi hagués dit que volia fer FP i que volia fer-me mecànic no crec que hi hagués hagut problema, o sigui ells t'orienten cap on creuen que és millor per tu però sempre m'ha deixat triar.

E- Però el discurs ha sigut sempre que és important estudiar i arribar a la universitat és millor?

ENG- Sí, ara diuen que no hi ha d'haver tant estudiant universitari, però igual es pensava més que sinó ets universitari no eres ningú, no tant greu, però.

E- Sí, sí, encara hi és bastant aquest discurs, jo diria que sí. Tens algun germà?

ENG- No.

E- Era per saber si havien mantingut els discurs dels teus pares amb tots o no.

ENG- Germanastres un sí, tots han anat a la universitat.

E- És que això de, jo també sóc filla de família rejunxada i els discursos són depèn de qui vinguin.

ENG- Sí, clar.

E- Val, d'acord, estàs treballant tu actualment?

ENG- Ara no, però he treballat.

E- I ho has pogut compaginar bé?

ENG- No.

E- No?

ENG- No, gens, vaig treballar durant què era? Primer i em va anar malament, bastant malament, vaig treballar tot l'any mentre cursava i vaig treure més o menys la meitat de les assignatures, vaig deixar de treballar i me les vaig treure totes i recuperant posteriors, jo crec que no es pot treballar.

E- No es pot treballar estudiant, hi ha algun conegut teu que ho faci?

ENG- Sí.

E- I a costa de què ho fan?

ENG- De pagar-se el cotxe i de suspendre més.

E- El què els hi passa és suspensen més?

ENG- Sí, o sigui depèn de la feina que facis, si tu fas classes particulars dos dies a la setmana, però una feina a la setmana, els que conec van retrassats.

E- Una altra de les coses que m'havies dit amb lo de Bolonya és lo dels treballs en grup.

ENG- Sí.

E- En totes les assignatures o en la majoria d'elles feu treballs en grup?

ENG- Sí, menys una de mates ara actualment, però sí, totes.

E- Els membres del grup què sou normalment quatre?

ENG- Abans solíem ser més dos, aquest any entre tres i cinc.

E- Els membres del grup qui els tria?

ENG- Depèn de l'assignatura.

E- Depèn?

ENG- Meitat i meitat.

E- Normalment ho trien els propis estudiants?

ENG- No la meitat de les assignatures i la meitat trien els professors, no igual més trien els estudiants però de vegades ho trien els professors o fins i tot et canvien de grup o així, fins i tot tenim una que fa ella els grups i al cap de dos o tres setmanes els canvia, per anar coneixement gent o lo que sigui.

E- Quan el tries tu el grup normalment és el mateix grup de companys?

ENG- No perquè tothom porta les assignatures com les porta i tens amics a tot arreu, gent amb qui t'hi portes.

E- O sigui que no teniu un grup constant que intenteu?

ENG- Home sí, si hi són els que coneixes sí però ja et dic que hi ha gent que porta, que fa la mateixa assignatura que tu o que no però sempre més o menys trobes algú que és conegut.

E- Això de treballar en grup et a bé en les assignatures, per aprendre?

ENG- A mi m'agrada més treballar individualment, no hi ha cap problema, o sigui trobo que és més difícil treballar en grup.

E- Per què?

ENG- Perquè t'has de posar d'acord en primer lloc en trobar un horari que ja és prou difícil perquè tothom fa les assignatures com vol i els horaris, llavors t'has de quedar per la tarda i sempre són pegues.

E- I t'aporta alguna cosa positiva per això lo del treball en grup?

ENG- Sí, o sigui trobar les solucions més ràpid, per molt que tu en sàpigues i els altres en sàpiguen arriba un moment que t'encalles programant i si són dos que més o menys tenen el mateix nivell, millor perquè trobaràs la solució abans, el problema és l'horari, o sigui trobar-te.

E- A part d'acabar abans també notes que aprens coses diferents compartint?

ENG- Sí, bueno, tothom té la seva manera de fer, però no és lo principal, no crec que aprengui més per fer-ho en grup.

E- Deies que això, que depèn de quina assignatura teniu grups diferents i tal, de vegades has notat que depèn de qui vingui el grup costa més treballar o així.

ENG- Sí, venen dos que, o sigui un grup de tres i venen dos que no hi aporten gaire i hi has de fer tot tu sol, faran menys que si venen un que en sap com tu.

E- Si et passa un cas com aquest què fas? Avides el profe?

ENG- Home, depèn de si són amics o no, si és algú que ha ajuntat el grup el profe i no treballa i quan no treballa segurament és perquè ni ve, ni es presenta a les reunions quan quedes, crides al professor i dius aquest no està fent res, si és un amic i és amic i no aporta gaire i no és perquè no es quedi amb tu sinó perquè a lo millor li costa més o tu vas més ràpid que ell, llavors no aniràs al professor a dir-li és que aquest no arriba suspèn-lo.

E- Home, també pot ser el cas que sigui un amic...

ENG- Aprofitat, una mica aprofitat?

E- Sí, un amic, però no tant treballador com tu, o no tant treballador que un altre.

ENG- No és que sigui gaire treballador no però no és gaire difícil superar-me, no, no sé que dèiem, però.

E- Això que si hi havia algun company que no aporta gaire.

ENG- Sinó aporta gens se li diu al professor, però si tu creus que no aporta perquè no pot, pel que sigui no pot aportar més doncs no li diràs.

E- Quan tens algun dubte recorres algun company, vas a tutories?

ENG- Company o internet.

E- Company o internet, val, professor no?

ENG- No solc, de vegades, si és algo...

E- Per què?

ENG- Crec que és més ràpid lo altre.

E- La solució és més ràpida?

ENG- Sí, si és un company teu que ja ho ha fet et pot ajudar en un moment guiant-te una mica, no tens perquè quedar amb el professor, enviar un mail, anar a tutoria, o internet o sinó es troba ràpid o sinó hi ha cap company que et pugui ajudar perquè no ho ha fet o el que sigui, a internet ho pots trobar ràpid.

E- La majoria de gent fa com tu de passar de les tutories, o hi ha gent que hi va?

ENG- Jo crec que hi ha gent que hi va.

E- Alguna idea de per què hi van?

ENG- Suposo que és perquè tenen dubtes, sobretot dubtes amb la teoria o amb els problemes, o sigui això que m'estava plantejant eren dubtes al fer una pràctica i a més com que sempre corre pressa perquè ho fem tot a l'últim moment, les tutories no.

E- Algun dubte de teoria no t'ha passat mai? No has tingut el cas?

ENG- Home, he anat a alguna tutoria però no hi sóc usual, jo crec que aquí hi ha gent que hi va molt més.

E- A resoldre dubtes de tot, de problemes de dubtes o com de teoria, diguéssim?

ENG- Jo crec que els companys és un accés més fàcil i més ràpid.

E- Hi ha bon rotllo amb els companys en el sentit de deixar-se apunts, pràctiques?

ENG- Sí, però les pràctiques hi ha uns problemes bastant greus en aquesta facultat, perquè les passen per un detector de còpia i si en veuen dos iguals et suspenen i a més t'intenten expedientar, lo de les pràctiques si treballem per aquí a les sales d'ordinadors i tal i necessites ajuda i dones ajuda amb el seu mateix codi o mirant pel codi t'ajuden allà modificant el teu, o sigui sí que ens donem de vegades les pràctiques però és més per arreglar la teva que no pas per copiar-la, perquè les copiades aquí són.

E- Ja, ja ho sabia, però hi ha bon rotllo amb això?

ENG- Sí, sí, tu pots deixar i no, suposo que hi ha gent que no deixa, almenys el que és meu no hi ha problema però conec algun que no deixa, si no deixes sols no ser.

E- Amb els que treballes aquí els consideres el teus amics o no, arriben a ser només companys de?

ENG- Depèn de cada un, n'hi ha que després anem al bar o a la Vila a ser un futbolí, són amics i després hi ha que són coneguts que treballes.

E- També passen a ser amics fora d'aquí, o sigui quedar un cap de setmana?

ENG- Sí, amb els que en fem més sí.

E- I a part d'aquests d'aquí també tens amics a fora de la universitat?

ENG- Clar.

E- Aquests són universitaris, no universitaris?

ENG- De tot, però solen ser, jo crec que més de la meitat són universitaris, cinquanta per cent més o menys.

E- Què és una colla? O són dispersos?

ENG- No era una colla que anàvem al col·legi junts.

E- Era ho dius perquè ja no ho és?

ENG- No perquè ja no anem al col·legi.

E- Val, és que has dit era i no sabia és que s'ha disgregat la colla.

ENG- Ah, no encara anem.

E- I hi ha meitat i meitat universitaris i no?

ENG- Sí.

E- Amb els que no són universitaris no teniu conflictes, no de que us diguin “ah és que vosaltres estúdieu”, sinó que vulguin sortir un dissabte i altres hagueu estudiar o tu hagis d'estudiar, o perquè ells vulguin anar a Port Aventura i tu no hi puguis anar perquè no tens diners perquè no treballes.

ENG- En el meu cas no, sí que hi ha algú que no sol tindre diners, però el que solem fer, sortir per la nit o quedar alguna tarda sinó tens temps per quedar una tarda de cap de setmana malament, és com per dir al professor que es calmi ficant feina.

E- També hi ha estudiants molt aplicats.

ENG- Ja però com que no vull treure un 10 tampoc, llavors solc tenir temps per fer el que vull fer i sortir sempre.

E- Hi pots combinar?

ENG- Sí, i no hi ha cap problema amb els que no són universitaris i això perquè tots volem fer més o menys el mateix, a més som una colla prou gran per si algú falla es farà la cosa igualment, no passa res.

E- Em deies amb lo de l'assistència a classe que algunes vas i altres no vas, sí?

ENG- Solc anar.

E- Sols anar?

ENG- A casi totes però tingut alguna assignatura algun any que no hi he anat en absolut perquè el professor no m'agrada.

E- Hi vas perquè t'aporta alguna cosa l'assignatura o per sentit la responsabilitat perquè és el que has de fer, anar-hi?

ENG- Les dues coses, però més perquè m'aporti alguna cosa perquè si tingues aquest sentit de responsabilitat molt alt em quedaria a les que no m'agraden també.

E- T'has plantejat alguna vegada que la universitat al ser pública està en part, la teva matrícula en part està finançada per l'estat.

ENG- Sí, sobretot la meva que al ser fill de professor és gratuïta.

E- A val.

ENG- Sí, és gratuïta total, però menys les assignatures repetides, però si ja ho sabia que està finançada per l'estat sinó les privades no tindrien perquè ser més cares perquè en teoria l'ensenyament és igual de bo.

E- Però hi ha gent que no ho ha pensat mai, fent les entrevistes que hi ha gent que no s'ho havia plantejat mai.

ENG- Sí, és com l'escola, la diferència amb la concertada.

E- Les concertades, sí, llavors la idea és saber això implica que tu t'hi posis més a estudiar o no? O ho saps però no t'influeix?

ENG- No se suposa que l'estat posa diners per estudiar però també li aportaràs un benefici treballant per ell i cotitzant.

E- Però llavors implica que tu has d'anar classe i has d'aprovar.

ENG- Que estan invertint en tu, l'Estat?

E- Clar, si tu no vas a classe i no aprofites no correspons amb...

ENG- Però subvenciona aprofites o no, això vol dir que si ja s'ho volen cobrar ja s'ho cobraran, ja ho tenen calculat. No a mi no em motiva el fet de que sigui.

E- Hi ha gent que s'ho planteja que a part de les responsabilitat que et puguin haver inculcat a casa teva sobre la obligació d'estudiar i la importància, hi ha gent que es planteja que també està aquí gasant diners.

ENG- Que algú ho aprofitaria millor?

E- sí per exemple, que tu estàs omplint una plaça aquí que podria ser per un altre tingues motivació, no dic tu, eh, dic algú.

ENG- Tenir més motivació, ja, bueno, és difícil, hi ha les beques i aquestes coses, en aquest país almenys es pot estudiar.

E- Sí, sí, hi ha gent que ho té al cap, és una responsabilitat més que té al cap alhora d'anar a classe. Vaig per un altre lloc més o menys, has pensat alguna vegada deixar alguna assignatura? Sí, m'havies dit que a primer havies suspès alguna.

ENG- No però no les deixo.

E- No, a mig curs dir escolta no puc amb això i la faré l'any que ve. O no, sempre ha sigut arribar a l'examen i haver suspès?

ENG- Home, he arribat més o menys preparat perquè l'havia com dius tu deixat o no, però intentar-les les intento però estudio la majoria a l'últim moment, sobretot al no ser avaluació continua les de primer, pues anava pitjor.

E- Potser lo de l'avaluació continua fa que no?

ENG- Que no deixi les assignatures?

E- Sí.

ENG- Sí.

E- Podria ser.

ENG- O fan que les deixis abans, o sigui suposo que si n'has suspès dos parcials i ja no pots recuperar en això, pues.

E- Però no hi ha hagut cap que tu hagi decidit a mitjans de dir escolta aquesta la deixo.

ENG- Ara que recordi no.

E- Ara que recordis no, vale.

ENG- Intentar-les les he intentat totes.

E- El fet del treball en grup.

ENG- No tinc cap no presentat em sembla, el treball en grup, dèies.

E- Sí, t'anava a preguntar per altres però no ho pots saber, si tu no n'has deixat

ENG- Sí que hi ha gent que les deixa.

E- Pensava que potser el treball en grup i l'avaluació continua ajuda.

ENG- Que si tu et despenges

E- Exacte

ENG- Un altre s'hi posarà més?

E- No, ho dic amb el fet de dir ja que vaig en aquesta amb grup, no m'hi despenjo perquè pel sentit de grup.

ENG- Sí, perquè els que sols anar són amics i tal i si et despenges una setmana perquè l'has tingut més dura en altres assignatures algo així ells faran la feina per tu aquella setmana i després tu la faràs per ell, sí que ajuda a no deixar-les, perquè arriba un moment que en algunes setmanes puntes que ens fan aquí una feinada amb pràctiques i sí que hi ha alguna assignatura que la deixes una mica i tal i si aquell amic és amic i tal, aquesta setmana, sí, sí, vale, vale, no et preocupis

E- Però normalment acostuma a ser un grup eficient de treball, és a dir quedeu en grup ho feu en grup?

ENG- Sí, sinó per internet, sinó quedem físicament quedem per internet.

E- No feu reparticions així de tu fas aquest punt, tu aquest

ENG- No, amb una assignatura, és que hi ha una assignatura que ens demanen primer per separat i després posar en comú.

E- Però això és perquè us ho demanin, o sigui hi ha estratègies diverses amb lo del treball en grup, hi ha gent que s'ho reparteix i hi ha gent que fins i tot que reparteix els treballs de les assignatures, ja sé us controlen que tots per exemple d'una pràctica us poden fer una pregunta i us controlen, però en altres carreres ho fan, són quatre amics, tenen quatre assignatures i cada amic fa un treball d'una assignatura.

ENG- No es pot fer.

E- No es pot fer?

ENG- O suspendràs la pràctica perquè et preguntaran, o suspendràs la teoria o suspendràs l'examen de pràctiques que hi ha les preguntes.

E- Ja, és una bogeria, no?

ENG- Sí.

E- Ho heu de fer tots plegats i tal?

ENG- Menys aquella setmana que tens a tope de feina.

E- Llavors com t'ho fas quan t'avaluen?

ENG- Te'l has mirat, te la passen i te l'has mirat o si és només una assignatura sinó ho has fet res és impossible t'acaben agafant, però si és una setmana que has anat més ple, i tens coneixement, te la lleixes i pots respondre qualsevol cosa.

E- D'acord, em sembla que ja està. Estudis previs vas fer Batxillerat m'has dit?

ENG- Sí.

E- I vas notar canvis al entrar a la universitat?

ENG- Sí, d'una escola a una universitat hi ha canvis enormes, per començar la no obligació de la no assistència a classe o el control de deures, ja et dic que a primer no estava a Bolonya o com a mínim no l'havien aplicat gaire, i a l'escola és més deures per aquí i deures per allà, és més com ho estem fent ara últimament, i a primer va ser assignatura per aquí, examen final allà i sinó has anat a classe ja t'apanyaràs.

E- O sigui que era més com a Batxillerat i el canvi ha estat més a partir de segon, el canvi aquest d'avaluació continua.

ENG- Sí, més a segon, però canvi d'escola a la universitat sí que ho vaig notar.

E- Però en relació a altres coses no a la docència i l'avaluació, clar evidentment és súper diferent anar a l'institut que anar a la uni, però quan algú entra a la universitat si a sobre ha vingut d'una escola molt tradicional on s'ha fet sempre exàmens per exemple i es troba amb la història aquesta d'avaluació continua i tal hi ha gent que pateix un xoc, vull dir és un aprenentatge més que ha de fer a part del contingut.

ENG- Jo diria que s'assembla més Bolonya a la meua escola que no pas el primer curs amb examen final i ja està, era una escola concertada i t'estaven bastant a sobre, no molt perquè és l'escola, al Batxillerat més que a l'ESO.

E- Val, doncs ho deixem aquí d'acord.

ENG- Vale.

Entrevistada: 22. Titulació: Enginyeria Informàtica. Curs: Cinquè.

Data: 9 de maig 2008. Durada: 37 minuts.

E- Jo prefereixo saber la teva trajectòria.

ENG- La trajectòria des de que vaig fer?

E- Des de que vas triar la carrera

ENG- A veure jo vaig, m'estava preparant, jo estudiava COU, sóc dels antics, antics i la veritat és que jo a l'any de COU i l'any anterior em vaig interessar molt per la carrera que es deia Multimedia de a la Salle a la Ramon Llull, que és privada, el meu germà havia estudiat allà, havia fet telecomunicacions i m'atreia el tema de telecomunicacions i informàtica i tot el tema de multimèdia, llavors les telecos les vaig descartar perquè al final tampoc m'agradava vull dir, i bueno, i el tema de la Salle també el vaig acabar descartant perquè a veure jo sabia que els estudis me'ls pagarien els meus pares perquè si m'ho paguen al meu germà a mi també, però jo no, o sigui el meu germà és una persona aplicada i tot molt i la matrícula de mig quilo, de 500000 pessetes que era en aquella època, per que havien de pagar, pues no. Llavors va quedar el tema entre telecos i informàtica a la UPC o aquí, i jo em vaig ficar, vaig ficar telecos UPC, informàtica UPC i informàtica UAB, perquè ara sí, però abans era que no es feia telecos aquí, t'estic

parlant de fa 8 anys d'això, i bueno, és que la veritat és que vaig arribar a la primera nota que era telecos UPC però és que tampoc, és que aquell any estava preparant proves per fer INEF que era el que realment tenia ganes de fer i em vaig trencar el turmell aquell any, i se'm va ajuntar una miqueta tot, bueno ja veuràs amb el que he posat aquí. Primer la motivació que em venia de casa perquè el meu germà era una persona molt aplicada s'estava guanyant molt bé la vida i ara se la està guanyant mooolt bé i mires una miqueta en això, de les sortides que tu puguis tenir i bueno i per tenir un bon futur, i bueno, pues que dintre de lo que hi havia, m'agradava, però m'hagués agradat fer INEF per exemple, però tampoc ho veia molt clar de ser profe o d'acabar en un despatx fent gestions i si agafes INEF el 50% és per encaminar-te a la docència i a mi la docència no m'agrada. Llavors em faig trencar el turmell i ja ho vaig destacar perquè no volia perdre un any però vist el que ha passat, pues. I llavors quan vaig, quan va arribar l'hora de la veritat tenia l'opció de telecos UPC llavors el que vaig fer va ser deixar la plaça de la UPC i de telecos a informàtica i vaig venir cap aquí

E- I aquí vas començar a ritme o ja no?

ENG- Jo venir d'una escola privada que bueno, vaig estar estudiant, des dels tres anys, vaig estar tota la vida allà, de fet encara continuo estant allà fent esport, sóc entrenador i jugador i tal i la veritat és que allà com estudiant, doncs mira, correcte, no m'esforçava gaire però tenia bones notes i tal i llavors mai havia tingut necessitat d'estudiar i a més allà teníem tutors personals que feien un seguiment, no diari però sí quinzenal més o menys i llavors el fet d'arribar aquí, doncs, jo ja et dic l'any de COU, o sigui tot el Batxillerat igual, no igual no, no vaig fer mai una campana, a l'institut no vaig faltar a classe, sempre intentava anar a classe sinó el teu tutor, o sigui vaig faltar només quan s'havia de preparar la selectivitat que era voluntari anar a classe, però sí, i vaig arribar aquí i la veritat és que ara ha millorat una miqueta, però abans era un descontrol increïble, jo vaig arribar a tenir professors que el primer dia de classe et deien et donaven un full i deien això és el temari que hi ha, el dia tal de febrer serà examen i sinó voleu tornar a aparèixer per aquí no ho feu, aquestes coses et marquen, dius ostia i com que passes d'estar en un claustre, enclaustrat a aquí a més no estàs ni al teu poble, que tot és que no t'estan a sobre trucant els teus pares o trucant a casa des del teu cole, arribes aquí i com si estàs totes les hores al bar i no. Llavors ja em vaig començar a deixar una miqueta perquè tampoc no em motivava gaire les coses que fèiem perquè la meua carrera els dos primers anys és una absoluta, és de fet, la nostra carrera feien mig any més els de la doble titulació de mates i informàtica, el primer any de 10 assignatures 5 són matemàtiques i són molt durs i tot el càlcul i electrònica i àlgebra i el primer any i tu dius, desmotiva moltíssim i llavors que encara tens 5 anys per davant i sobre el projecte i dius "jo". Bueno jo el primer any vaig aprovar 4 assignatures de 10 que tenia i bueno ja tampoc volia cansar-me d'anar fent i el que vaig fer va ser a partir del segon, tercer any, em vaig començar a treballar i he fet la carrera treballant.

E- I l'estàs fent l'estàs mantenint la carrera?

ENG- Sí, em queden 3 tres assignatures i el projecte.

E- Et queda poc.

ENG- Sí, em queda poquet, bueno, ja és hora, però és això que no he tingut mai la urgència perquè tampoc estic segur que em vulgui dedicar a fer això.

E- Amb això de les motivacions què has posat que era més?

ENG- El que t'he volgut comentar una mica, o sigui una altra cosa no però trenta mil sortides professionals tenim.

E- No era perquè t'agradés molt?

ENG- O sigui en aquell moment si que ho tenia en compte però és que jo suposo que això passa són les teories, vull dir hi ha carreres que són vocacionals i altres que no, o

sigui jo considero que el fet de ser enginyer o ser un físic o ser químic, sigui vocacional, o fer dret que sigui vocacional, no sé penso jo.

E- Jo he entrevistat a gent que sí

ENG- Sí, segur, però que es pot fer sense que sigui vocacional, o sigui jo penso que hi ha carreres que no, per exemple medicina o veterinària no crec que es pugui fer sense vocació i sinó la tens t'estrelles segur, o magisteris. Si que és cert que el 50% de les persones que fan magisteri perquè no tenen nota o perquè es pensen que és fàcil, però jo penso que és una cosa que ha de ser vocacional, si un profe no té clar que vol ser profe, o sigui...és totalment incompatible. Jo crec que si una professió ha de ser que tu hi disfrutis, que hi ha de tot, eh, hi ha també, però hi ha altres sortides professionals pues jo crec que algú estigui traient la carrera com me l'estic traient jo, jo crec que algú va els dies et podria explicar molt més que si acabar davant d'una secció d'igualtat de decisió per fer projectes, no crec que sigui.

E- Em deies que al principi de començar la carrera era molt de passant de l'alumne, o sigui et donaven el programa al principi i l'examen a final de curs?

ENG- Sí.

E- Ara funciona igual o has vist canvis en això?

E- Home, jo no sé com estan els primers cursos perquè ja no conec a ningú, sí que de vegades algun xavalillo que coneixes però clar ara no és així amb el tema aquest de Bolonya, hi ha assignatures que t'obliguen a anar classe, bueno, jo no ho acabo de veure clar eh que t'obliguin a anar a classe, sí que trobo una miqueta millor que t'obliguin a anar a classes de problemes o de pràctiques però que t'obliguin a assistir a una classe magistral, una classe de teoria, no sé, no, però sí que el que preguntaves, jo assignatures que estic fent ara sí que noto una miqueta de més de control i de fet, sí que hi ha assignatures que jo puc parlar de les que tinc a quart i cinquè, les últimes que m'han enganxat això, que si tu vols encara pots acollir-te al pla antic sempre i quan portis un justificant de treball, segellat i tal conforme no pots anar a classe i no pots fer un seguiment de l'assignatura.

E- Tu creus que t'hagués anat millor més segurament, a primer quan vas fer el canvi?

ENG- Sí, segur.

E- O sigui que creus que va ser com la perdició?

ENG- Bueno, perdició, primera desmotivació no ens hem d'enganyar, o sigui que si a tu t'agrada aniràs a classe independentment de com sigui, i segon la total llibertat que tenies alhora d'escollir d'anar a classe, si a primer m'obliguen a anar a classe llavors jo el primer any fins a setmana santa no vaig tornar a anar classe o sigui que, i això ara no ho pots fer-ho, igual has d'anar un cop per setmana a fer una classe de problemes però hi has d'anar.

E- I com t'ho montes ara, anant a les classes de problemes?

ENG- Sí, jo vaig a les justes perquè tinc que estar aquí.

E- I et va bé això de combinar, t'ho pots combinar i tal?

ENG- Sí, perquè tenim sort de tenir horaris de matins i tardes i a més tinc sort que aquí perquè el dia que plego alhora és a les tres i el dia que no arribo alhora em quedo una estoneta més i ja està.

E- I amb la història aquesta dels treballs en grup que es fa fer tant?

ENG- Bueno, el tema dels treballs amb grup, jo amb la gent que me'l munto està més o menys a la mateixa situació que jo, i clar, actualment la carrera està pensada perquè estudiïs i prou i t'estiguis cinc anys estudiants i ho acceptes o no ho acceptes perquè clar és que jo amb els 4 o 5 companys que estan amb la mateixa situació que jo, hem de fer un parell d'assignatures, doncs mira això el mateix Samu t'ho podria explicar, el Samu jo el conec del bàsquet i ell ha hagut de deixar perquè és que no pot fer res, el que tinc

jo ell ho tindrà multiplicat per 5, amb la quantitat d'assignatures que té, no sé si tenia 7 i 6, clar, una barbaritat, jo en canvi de Bolonya estic fent ara mateix dos, clar, vaig bé, però.

E- I amb lo dels treballs com us ho munteu, us ho repartiu?

ENG- Quedem un dia a la setmana.

E- Quedeu un dia?

ENG- O per sinó per mail ens repartim la feina i un dia a la setmana ens veiem.

E- Però no treballeu en equip, diguéssim.

ENG- No.

E- Cadascú lo seu?

ENG- O sigui per una cosa puntual potser sí, però.

E- I no penalitza alhora d'avaluar això?

ENG- No perquè, bueno, és per una assignatura concreta que ens demanen treball de col·laboració però cadascú ha de demostrar la feina que ha fet, o sigui és.

E- No us fan saber el què ha fer l'altre, diguéssim?

ENG- No, però sí que hi ha assignatures que sí.

E- Per això.

ENG- Per altres, és que hi ha assignatures que tenen sessions col·laboratives i altres assignatures que tenen pràctiques, aquestes són les que critiquem una mica de Bolonya que tots es fiquin en comú com s'han de fer les coses o sigui les sessions col·laboratives tu representa que tu ets equip i has de fer un projecte i si tu estàs en un despatx alhora de treballar fent un projecte són sis persones pues cadascú farà la seva tasca i no tens perquè saber el què ha fet exactament el teu company. En canvi altres assignatures que tenen pràctiques que fas entre tres, doncs has de saber perfectament com funciona tot perquè a qualsevol li pregunta això que fa?" i tu ho has de saber.

E- Per això t'ho dic perquè sé que fan controls aleatoris per saber.

ENG- Sí, és que clar, és que no es fiquen d'acord, per exemple, a informàtica hi ha dos centres separats el centre de visió per computadors de telecos i el deic¹, el centre de comunicacions digitals que no, i les formes són totalment antagòniques.

E- De cara a docència?

ENG- De cara a la docència sí, però totalment diferent.

E- En quin sentit, ningú m'ho havia explicat?

ENG- En el centre de visió per computadors treballen les sessions col·laboratives i a l'altre departament es fan pràctiques de grup amb laboratori tancat i per exemple, la forma d'anar als de visió són grups de cinc, hi ha un secretari, hi ha un coordinador, i tres currants, o sigui que a cada pràctica es canvien els rols, però el secretari o sigui el secretari no treballa la pràctica, o sigui ha de portar totes les actes complertes, sense l'e-mail i tal, el coordinador diu tu fas això, tu això i tu això, i hi ha els que penquen, i en canvi a l'altre et diuen tancat en un laboratori, o sigui estàs fent grups de tres que com hi hagi un currante que està fent, però llavors no hi ha possibilitat de treballar, de que treballem per fer això, tot està controlat i o sigui és que són tres persones sentades davant d'un ordinador i xerrant sobre allò, o sigui si un pel que sigui avança amb el programa ha després ha d'agafar explicar, o sigui no són això es divideix entre tres ho fem i després ho ajuntem.

E- Són els tres treballant alhora en el mateix?

ENG- Sí, són els tres treballant alhora en el mateix, llavors això no és gaire productiu, és com fer un examen entre tres.

E- Llavors què prefereixes la versió aquesta de cadascú el seu rol?

¹ Departament d'enginyeria de la informació i les comunicacions

ENG- Clar, és que jo els hi tinc una miqueta de ràbia aquests del deic, el centre de comunicació visual, ho crec que la idea de Bolonya i la idea de treballar en sessions col·laboratives i treballar en equip, la primera, no la segona, la segona és el que s'ha fet tota la vida, una persona davant d'un ordinador i fer una pràctica i el tema de treball en equip és diferent.

E- Amb aquests que treballes normalment són col·legues de carrera?

ENG- De tota la vida.

E- De tota la vida i us veieu fora d'aquí?

ENG- Bueno, hi ha la majoria que tenia més relació ja ho han anat deixat, deixant no, l'han anat acabant.

E- Ja l'han anat acabant?

ENG- Sí.

E- I com és que no has decidit continuar i no deixar-la carrera?

ENG- Perquè, per tenir la formació, vull dir, jo ara mateix si acabo sóc un enginyer o sigui tinc una titulació superior i llavors no, en el moment de que ho hauria d'haver deixat per tenir l'opció d'una altra cosa, però i ara crec que és una tonteria deixar-ho.

E- No, evident, evident, però pel camí com és que

ENG- Pel camí perquè els dos primers anys em van anar fatal i en canvi el tercer any em vaig espavilar, vull dir va ser el moment de posar-me a treballar quan no tenia temps vaig ser quan vaig vas espavilar perquè el moment que em vaig ficar a treballar pues em faig començar a ficar, venia a diari al treball i llavors ja.

E- Et va anar millor?

ENG- Sí, en el moment que vens aquí i vas al bar i la teva vida és anar al bar i anar cap a casa, et quedes els dos primers anys.

E- I no has continuat per responsabilitat amb els teus pares, o perquè t'han animat?

ENG- O sigui, això no és responsabilitat és ---? si ells paguen mil euros al mes, ai a l'any, i tu ostres també són anys dedicats a la gestió no professional però és a dir, jo jugava en categories altes i moltíssimes, llavors en el moment que ja vaig decidir el canvi vaig marxar i vaig d'anar a un equip de coleguilles i em vaig encaminar més a treballar i estudiar, abans era anar a entrenar, a dormir i poc més.

E- Quan comences de nou una nova assignatura, ara perquè te'n queden poques, però quan començaves fa un any una nova assignatura, què feia que t'hi possessis més o menys?

ENG- La veritat és que sempre hi ha coses que són més, si comences una assignatura i, sobretot a primer, i et diuen començarem a fer integrals dobles, integrals triples i dius ostia, en canvi ara quan comences una assignatura són coses útils com per exemple de control de jo què sé, coses que ja per les que tu en teoria has començat a fer aquesta carrera, com un metge que al principi només fa isterologia i anatomia i històries d'aquestes i ara és molt diferent de com abans però clar igual ara ja no tens tantes ganes de les que podia tenir fa un temps.

E- I això fa que t'hi hagis posat més en les assignatures quan has vist un sentit?

ENG- Sí.

E- Però quan acabis la carrera tampoc tens idea de dedicar-te a això, o sí?

ENG- Bueno, és que el tema professional jo vull que el fet d'haver estat estudiant el que estic fent, perquè tinc 40 anys per treballar per davant, o sigui que al final ho has d'acabar mirant així, o sigui és el què hi ha, et vols dedicar 40 anys a això? doncs no ho sé, jo crec que ara és el moment de fer cursets de formar-se, d'històries.

E- O sigui que les matèries que t'interessen són pensant per si el dia de demà t'hi pots dedicar?

ENG- Sí, sí, clar a veure jo lo primer és encaminar-me cap a la informàtica i després que cadascú tingui, però per exemple jo ara estic molt bé però lo d'ara és temporal, se'm acaba el contracte i si em vull dedicar a algo així, doncs mira, tampoc estar 20 o 30 anys, però estar uns quants ara he fet això i...

E- I el profe també fa que t'hi poses més o menys o?

ENG- Home, el problema d'informàtica és que els profes la majoria no són bons, no són docents, estan aquí perquè estan investigant, hi ha professors que, mira amb això sí que puc, si que et puc dir que el departament que no m'agrada, amb aquest sí que són investigadors també però la docència hi fiquen molt més interès que no els altres, els altres van a fer les seves hores de classe perquè els hi toca perquè estan obligats a fer-ho i la fan de qualsevol manera i tal, però el professor sí que influeix, però clar també és un tema que tens una assignatura que t'agrada molt però el professor no acompanya.

E- I al revés també?

ENG- Sí, al revés també, assignatures que no pots ni veure però que tens un tio que és molt competent.

E- I lo important que és que sàpiga la matèria, que sigui competent?

ENG- Que sàpiga ensenyar, jo estic convençut que tinc profes que tenen premis reconeguts per no sé quantos però després no tenen ni idea d'explicar-te, que segur que saben molt, seguríssim però que no saben com ensenyar, i aquí és on hi ha el problema, quan et trobes coses així, i potser n'hi ha d'altres que comencen amb moltes ganes, que tenen motes ganes que volen dedicar-se això però igual no tenen tant coneixement, si que n'hi ha profes que sàpiguen molt i que sàpiguen ensenyar bé, sí que n'hi ha.

E- I el tema de l'avaluació hi ha algo que t'agradi més, per exemple no m'agraden els treballs en grup, o no m'agrada l'avaluació continua, o no em va bé?

ENG- Jo ara l'avaluació continua em va bé perquè tinc poques, però jo si hagués de fer tot el curs així no podria, o sigui no podria treballar, clar a mi no em van donar aquesta opció, el problema està en que jo veig les dues coses, la gent que va començar al pla antic i ara està fent, jo per exemple jo he estat a la Facultat de Veterinària i vaig anar a totes les xerrades d'inici i llavors el director d'allà arriba i els hi diu són 5 anys que estareu tancats aquí matí i tarda.

E- Sí, però a veterinària hi ha problemes.

ENG- Sí, però que ho sapigueu, això ho saben i des d'un principi que, i a medicina encara pitjor perquè saben que han d'estar sis anys i després bueno, cinc anys has d'estar aquí tancat i o ho agafes o ho deixes i a les xerrades informatives que es fan abans de matriculació també, a mi no em van donar aquesta opció, jo pensava que podia fer les dues coses a part d'estudiar, sinó no sé, i ara mateix jo no sé si s'explica això a informàtica, però jo ara jo penso que la dificultat de la carrera és molt gran, te la pots treure però va els tres primers anys i després va, però després arribes a cinquè i tens unes assignatures que al·lucines de lo xungues que són i no pots estar 4 o 5 anys estudiant si tens una assignatura.

E- Però per difícils o per volum de feina que et dóna?

ENG- Dificultat, complexes, però si et diuen si entres a estudiar això ja saps lo que hi ha, no estudies això i vas fent, jo ho trobo sincerament, a veure no sóc un bon estudiant ni molt menys però trobo que l'actitud hagués millorat des del primer any, també no sé en la meva professió en dos anys si acabessis la carrera van ser dos, o sigui la carrera en cinc anys és massa i la mitja són entre vuit i nou anys.

E- Llavors en relació a això de l'avaluació continua tu què et va millor fer avaluació continua o que hi hagi un examen al final i que puguis anar fent al teu aire, diguéssim?

ENG- Ara potser el tema de fer un examen final, però també quan arriba el moment tampoc trobes hores per estudiar i et trobes coses que dius que nassos és això, a veure

per poder aprovar és millor l'avaluació continuada, clar, inclús hi ha assignatures que no tenen examen final.

E- Anar fent va millor?

ENG- Bueno, aprendre no estic d'acord amb el tema de que amb Bolonya s'aprèn més sempre te'n pots aprofitar sense fer gaire.

E- I com s'ho fa això?

ENG- Bueno, si aquestes sessions col·laboratives per exemple grups de 5 sempre pots deixar anar una miqueta i el dia de la presentació final et prepares el teu tema bé i al final aprofites i en canvi les que tens examen final dius, però bueno. És que mai et trobaran la millor manera.

E- Perfecte per tothom, ja, i a més a més tu ets uns bon exemple que depèn de la situació a uns els hi va una cosa.

ENG- A mi em va bé puntualment tenir unes assignatures que estiguin fent Bolonya perquè no em suposa un esforç extraordinari, hi puc anar i sé que les aprovaré, en canvi no estic molt segur que pugui agafar aquestes dos sense anar a classe, arribi a juny i les aprovi, això m'ha passat en alguna que vaig tenir al semestre passat una assignatura que he suspès perquè era de anar a l'examen final i punto i vaig anar a l'examen final i vaig dir ostres què és això?

E- Quan tens dubtes o així vas a tutories?

ENG- No hi he anat mai.

E- No hi has anat mai.

ENG- Puntualment algun cop sí, però

E- Però perquè trobes que no són útils?

ENG- No perquè no, preguntant a companys ja vaig fent, les tutories no les he utilitzat mai i algun cop que potser has anat per preguntar dubtes sinó per parlar amb un professor i no me'ls he trobat, o sigui, dimarts de 10 a 12, sí però no hi ha ningú.

E- Què més? Expectatives de notes te'n has fet alguna vegada?

ENG- De cara l'expedient?

E- Sí.

ENG- Mmmm.

E- Aprovar i ja està?

ENG- El què?

E- Ja, o sigui que si has d'estudiar també fas el mínim imprescindible per aprovar l'assignatura i tampoc més enllà.

ENG- Clar, totes les coses d'opcional i pujar nota i coses d'aquestes no, és una miqueta difícil, sinó trobo temps per aprovar justet, molt menos per anar més enllà.

E- Suposo que en alguna assignatura has decidit aquesta la deixo?

ENG- No, he acostumat a fer això, no, això m'ha passat poques vegades, si jo sempre sóc molt optimista i per això sóc un destre, a mi em costa molt agafar i deixar una assignatura.

E- O sigui que el què t'has matriculat més o menys tot hi vas?

ENG- Intento anar, però no sé si l'aprovaré o no, però sempre intento, tampoc sóc d'aquells que n'agafo vuit i després, agafo les que veig, sóc realista, matricular-te de 80 o 85 crèdits de la carrera d'informàtica és un suïcidi.

E- N'hi ha molts que és suïciden.

ENG- Sí.

E- Ho dic perquè de vegades el fet que l'assignatura sigui amb treball en grup o amb avaluació continua fa que hi ha gent es mantingui més temps a l'assignatura...

ENG- Sí, que passa que comences un treball en grup i marxa algú i et deixa penjat.

E- I no ho has fet tu?

ENG- No.

E- I no ho has fet per responsabilitat amb el grup?

ENG- Clar, una mica de compromís amb els companys, perquè sempre anem amb col·legues o, mai he fet pràctiques amb algú que no conec de res, però amb grups de dos quan puc, amb això de Bolonya que són 5 i 6 sempre procuro tenir-ne una quant que con

E- Em deies que el teu germà ha fet una carrera?

ENG- Sí.

E- I altre entorn teu, amics, també han arribat a la majoria universitat?

ENG- Sí, sí, la majoria d'amics que tenia d'abans són els d'ara i tots han anat arribat a la universitat

E- Són de l'escola?

ENG- Sí, el tema de l'escola és nota, tenia molt de... sí, a la mínima que et veien mal encaminat et feien anar pel bon camí, em sembla que porta els últims 5 anys amb un noranta i pico d'aprovat a la selectivitat

E- Faig un repassillo però jo diria que estem, vale? La última, t'has plantejat alguna vegada que la universitat al ser pública és finançada per l'Estat, per tots?

ENG- Bueno, m'ho he plantejat però al ser treballador d'aquí però com estudiant no.

E- Hi ha gent que s'ho sent com una responsabilitat alhora d'aprovar o de seguir les classes.

ENG- Bueno, jo he entenc diferent, és com una subvenció, tots sabem que has de fer un mínim, la subvenció és del 80% i al llarg dels anys es va reduint, que els professors són cars i tal però la veritat és que no és barata la UAB, ara el crèdit no sé si estan als 60 euros, és una burrada.

E- És car però una quarta part

ENG- està subvencionada, ja. Però un tant per cent l'estic aportant jo, jo ho veig com que no és un deure sinó un dret, és un dret de ja que ho pago d'estudiar, la gent que estudia i no treballa també té els seus diners, ho treu per un altre costat.

E- D'acord, cadascú amb la seva...d'acord, com que la primera entrevista que vaig fer un estudiant m'ho va plantejar com una cosa que ell tenia en compte alhora de portar els seus estudis ho pregunto en totes les entrevistes.

ENG- Has de tenir clar que tu amb els anys ho aniràs pagant, com que costa tant, llavors és una mica injust que després algú et vingui i et digui que no ho estàs fent.

E- Sí, a aquest noi li ajudava anar traient la carrera molt bé.

ENG- Amb el que a mi m'ha costat treure'm aquesta carrera, o sigui ningú més que jo te ganes d'acabar-la, si a sobre haig d'anar pensant que tinc un deure amb l'estat.

E- D'acord, doncs, moltes gràcies.

Entrevistada: 23. Titulació: Enginyeria Informàtica. Curs: Tercer.

Data: 4 d'abril 2008. Durada: 36 minuts.

E- Tu estàs fent tercer curs, oi?

ENG- Sí.

E- I ets representant d'estudiants?

ENG- De les dos comissions, de la Junta d'Escola i de la Junta de Secció d'Informàtica.

E- D'acord, i quin ambient es respira en relació a Bolonya?

ENG- Jo diria que ni els professors saben ben bé què s'ha d'aplicar i com s'ha d'aplicar perquè es fan taules rodones i molts cops pregunten als estudiants com ho veieu? Suposo que tampoc acaben de veure com situar el tema de l'avaluació continuada que

em sembla que molts encara no l'han entès bé, ni els nous plans d'estudis ni els mètodes docents ni res. Hi ha una miqueta de...

E- No hi ha interpretat bé dels profes?

ENG- Possiblement, llavors jo crec que pregunten als estudiants a veure també com hi veiem per veure cap on anar, i els estudiants també van bastant perduts amb moltes coses.

E- S'ha fet alguna campanya d'informació als estudiants sobre el què és Bolonya?

ENG- Sí, o sigui d'informació n'hi ha, es pot buscar, però la gent passa molt del tema, a jo és que no sé què són els ECTS i això s'ha explicat molts cops, i es fan xerrades i s'han fet taules rodones, hi ha molt de passotisme també, potser ara que hi ha les manifestacions la gent que comença a interessar-se.

E- De que ja ve, no?

ENG- Però com que la gent que fa les manifestacions explica una mica la història la seva manera, hi ha gent comença a espantar-se, que diuen Ostia jo vaig començar amb el pla antic, de cinc anys, seré enginyer i ara em donaran el títol de graus, jo en principi he entès que jo perquè encara no tenim el nou pla d'estudis, hi ha una mica de psicosis també, tothom en té una mica de culpa.

E- Heu sentit crítiques per part de profes, que no hi estiguin d'acord o que no els hi agradi alguna cosa?

ENG- Sí, jo he sentit algun profe d'aquí d'aquesta escola que ell no aplicarà Bolonya com a tal perquè ell ja fa molts anys fa el seu mètode i amb el seu mètode els alumnes estudien i que ja és prou semblant el que diu Bolonya i que... me la repapimfla el que digui Bolonya.

E- I és generalitzada la postura, o no?

ENG- A veure, és un home que és bastant crític, la resta sí que s'intenta adaptar a l'avaluació continua i al tema de grups, però aquí el tema de que és tècnica el tema de grups ja està bastant en si.

E- Ja, no, d'acord. Per part dels estudiants les queixes més, encara que no hi coneguim gaire, les queixes majoritàries quines són?

ENG- El fet d'haver de fer tant treball en grup implica molta dedicació i llavors no tens temps, és a dir o fas el treball en grup i quedes amb un grup de quatre o cinc persones o vas a classe perquè hi ha moltes hores de classe i de treball sol, no té tantes hores la setmana, aquest és un dels problemes que la gent es queixa, la compatibilitat d'horaris.

E- I també es queixen amb el tema del grau?

ENG- Per això que et dic, per la psicosi que hi ha de m'ho trauran? Acabaré la carrera i haure de fer un màster perquè o sabré res? això sí, però crec que la gent que ja hem començat no hauríem de tenir el trauma.

E- D'acord, tu estàs fent la tècnica, no tens idea de fer la superior?

ENG- No estic fent la superior, aquí només es fa la superior, a Sabadell és fa la tècnica.

E- Val, clar, és que com abans has dit només és la tècnica tal?

ENG- No, com que és carrera tècnica...

E- Val, és que se'm han creuat els cables. Tens alguna projecció professional, tens clar el què faràs el dia de demà?

ENG- És que com amb informàtica pots divergir molt, la veritat és que no, ni idea.

E- Val, has tingut clar des de sempre que volies fer informàtica?

ENG- Des de sempre no, des de sempre una carrera tècnica sí, vaig passar primer per Química que no és gaire tècnica però, vaig pensar en telecos i vaig acabar informàtica, però sí que la tècnica era lo meu, una carrera tècnica sí.

E- I el què t'esperaves trobar a la carrera és el que t'has trobat?

ENG- Més o menys, a veure, quan entres jo pensava que no hi havia tanta varietat de tot, quan estàs aquí te'n adones que pels contractes de treballs es demana gent amb no sé quants llenguatges i aquí no t'ensenyen més que dos, però entenc que no hi ha temps per tot. O sigui les expectatives sí, sabia que no era fer anar el Windows com es pensa molta gent, o sigui en general sí.

E- En relació al funcionament de les classes, també tenies alguna expectativa feta?

ENG- No, per la gent que coneixia que anava a la uni era d'esperar que fos.

E- Hi ha hagut sensació de canvi amb lo de Bolonya, tu deus haver estat sempre amb pla Bolonya diguéssim, llavors no pots comparar?

ENG- Quan vaig començar primer no totes les assignatures feien Bolonya, eren la majoria normal diguéssim i les altres metodologia Bolonya, cada cop que anem a avançant, jo crec que ja a tercer ja les fem totes d'avaluació continuada, sí que hi ha hagut un gruix més d'avaluació continuada.

E- L'heu notat el canvi?

ENG- Sí, en quant que s'ha de fer moltes més coses en grups, ja siguin problemes, les pràctiques, tot és en grup, tot és en grup i molta avaluació continuada.

E- I canvis per part dels profes alhora d'explicar de fer participar més i això?

ENG- Bueno, s'ha arribat el cas d'assignatures que el profe no explica, la setmana que ve feu aquestes preguntes i ja les corregirem, que tampoc crec que sigui bona idea perquè si ve un a profe a explicar la visió més professional del tema perquè sinó no cal que hi anem, fem uns cursets per internet i ens els baixem, això no m'agrada, quan l'assignatura només té una hora teòrica i 8 o 9 en grup i problemes i tot, perquè dona la sensació que no aprenguis, t'ho has de buscar tot tu i no saps si el que estàs aprenent és allò o no, vas a un examen i dius bueno, hauré estudiat el que és correcte?

E- Quan comences una nova assignatura, com t'hi encararàs depèn de l'interès de la matèria?

ENG- Sí.

E- I quines són les que t'agraden més o menys?

ENG- Quan hi ha assignatures de mates ja em costa més, depèn de les mates que siguin, si és informàtica en general, sigui hardware o software l'encaro millor, segurament, també em miro la guia docent i miro els objectius, quan veig quin objectius hi ha també dic això m'atreu més o això no tant.

E- Però en un sentit professional o simplement que les mates?

ENG- No, simplement que les mates em cansen bastant, no són el meu punt.

E- També depèn de com ho faci el professor de com hagi muntat?

ENG- Sí, hi ha profes que, de vegades tu vas amb la idea d'una assignatura i vas el primer dia i dius, bueno, ja ho veurem, i va avançant el curs i el profe no t'acaba de convèncer i que optes o per no anar-hi o per anar amb un altre grup, perquè no et motiva aquell profe, és que no motiva

E- Com s'ho fan per desmotivar?

ENG- O bé t'ho expliquen tant malament com poden o com saben o perquè poder no en saben més d'explicar, hi ha gent que recerca molt bona i de docència poca, o ho expliquen malament o per sobre, bueno ja us ho mireu, això desmotiva, com a mínim a mi.

E- D'acord, i també depèn com planifiquen l'avaluació, com estigui estructurada l'avaluació.

ENG- A veure que el tema de l'avaluació, jo crec que algú que se li va acudir fer l'avaluació continuada i altres han dit això és Bolonya, avaluació continuada, iupi cada setmana els hi fem un examen, o cada no se quant hi ha un parcial o una entrega, i això porta una càrrega de feina que jo la trobo bestial, no es pot assumir tant. Hi ha profes

que el que fan és que per afavorir també l'assistència, hi hauran tres entregues de problemes un dia que a mi em vagi bé, et donen un problema que s'entrega i puntua, amb un tant per cent de la nota final, si no has vingut et perds la classe i la nota, jo crec que això és millor d'avaluació continuada que no pas dir tenim un examen el dia tal, el dia tal i el dia tal.

E- Et fas unes expectatives de notes que vols treure a l'assignatura?

ENG- Ho intento, en funció també del que m'agradi, o com vagi veient de com vagi evolucionat el semestre, aquí podem atacar més segurament i aquí arribarem al sis i encara gràcies, sí que després a lo millor tens sorpreses, que m'esperava una nota i no és tant.

E- De vegades el volum de feines que fas no es correspon amb la nota?

ENG- Això també, de vegades fas molta feina i treus un 7, que no és mala nota però el volum de feina que he estat fent tot el semestre potser era per més.

E- Passa molt sovint això?

ENG- El 50% dels cops crec.

E- Sí?

ENG- Sí.

E- Deu n'hi do doncs.

ENG- Sí, perquè de vegades passa de l'altra manera, que fas un pim pam pum i treus un 7, i dius he fet poc i he pogut treure un 7, hi ha de tot.

E- D'acord, el tema de l'avaluació continua d'anar fent, creus que això afavoreix a que tu aprenguis millor, no afavoreix?

ENG- En que aprengui millor, a veure clar, t'obliguen a estudiar perquè vas amb aquesta tensió de que has de treure una nota perquè sinó no em puntua perquè sinó no arribo al 5 i suspenc, clar el tema d'estudiar més continuadament suposo que et fa treure més bones notes perquè vas assimilant més a poc a poc, però també provoca molta tensió, molta angoixa d'estar continuadament, per una banda per sí per l'altra no.

E- Això depèn de cadascú?

ENG- Sí.

E- A tu et va millor la versió avaluació continua, millor que et posin un examen al final?

ENG- A veure, un examen parcial, dos, però un cada setmana és excessiu, és a dir, mira a meitat de semestre farem un parcial i si treus més d'un cinc o més d'un el que sigui eliminem matèria, perfecte, però quan és farem dos parcials, matèria, el segon parcial parem la primera del primer i del segon i al final entra tota la matèria i llavors dius o perquè fem parcials? fem el final i ja està. No veig el sentit d'ara m'ho preguntes, després t'ho torno a preguntar i a l'examen de pràctiques m'ho tornes a preguntar, lo que ja em vas preguntar ensenyant-te l'exercici i el que em vas preguntar fent feina allà. A una assignatura ens ho heu preguntat quatre cops i van dir bueno, traiem l'examen de pràctiques, és que era bestial, era molt bèstia.

E- Quan saps que has après alguna cosa? Quan dius això ja està ja ho tinc assumit?

ENG- Quan veus que l'exercici aquell et surt o quan estàs llegint alguna cosa per internet del tema i dius això sé què és, això sé que va per aquí per aquí i serà allò, quan estàs llegint un document d'aquests d'interent això sé que ho he fet a la carrera i no sé que m'estan dient, malament, mala senyal.

E- Entenc que vosaltres feu bàsicament problemes, exercicis i tal però també heu d'estudiar coses de teoria?

ENG- Poca, més aviat poca

E- Poca?

ENG- Més aviat poca.

E- I fas servir alguna tècnica d'estudi per estudiar teoria?

ENG- Quan haig d'estudiar mogollón de tema és jo escric m'ho lleigeixo, faig resum, perquè a mi escriure em va bé perquè després quan vaig a l'examen me'n recordo del que vaig escriure i això em va bé, més que llegir i llegir perquè quan llegeixes arriba un punt que quan llegeixes ja no saps que estàs llegint, però ja et dic, estudio poc perquè no tenim teoria.

E- Bàsicament és fer problemes, fer treballs...

ENG- És fer problemes i fer pràctiques, fer el programa i la seva aplicació.

E- Llavors, si surt surt i si no surt, no surt.

ENG- Clar és que és això, si amb el teu grup saps fer la pràctica abans de les tres setmanes que et donen bé premi, sinó no.

E- Saps que no has assolit el que tocava.

ENG- Sí.

E- Em miro això de les motivacions, veig que perspectives d'obtenir una bona feina surt molt alt.

ENG- Sí.

E- Em sembla molt bé, i creus que això condiciona en com t'encares a la carrera? És a dir...

ENG- A veure, el dia de demà tal i com està el món veus que si no tens una bona feina no menjaràs, i aleshores dius quina carrera m'agrada, veus aquesta que m'agrada més, veus que té sortides perquè la informàtica està a tot arreu i després vas fent.

E- Això et condiciona en que per exemple vulguis treure't la carrera ràpid però no amb molt bones notes... ?

ENG- No, jo vaig fent i si suspenc, pues mira la tornaré a fer, vull dir ja porto quatre anys fent-la i estic a tercer, la mitja està en 7 i pico i si trigo 7 o 8, pues hauré trigat set o vuit, no vull fer-la abans per anar a treballar abans, aniré fent, però tampoc amb l'objectiu de que vull aprovar molt, no amb un 5 ja passo, aniré fent les assignatures i tal com va vagi.

E- Estàs treballant ara?

ENG- No, estic fent classes particulars però no és...

E- Hi ha molta gent que treballi?

ENG- Hi ha de tot, el que passa és que no es pot conciliar la vida laboral amb la carrera, perquè com que ha de venir tants treballs en grup, com que has de venir tot el matí per fer 20 minuts de classe, perquè avui vinc a 20 minuts de classe.

E- I l'entrevista.

ENG- I l'entrevista, sí, ho aprofito normalment que quedar amb el grup i fer feina, clar, hi ha molta gent que després no pot treballar perquè en una empresa hi ha una franja horària, no pots dir avui vinc mitja hora i demà tres quarts.

E- Això fa que la gent hagi de deixar la carrera o treballar menys?

ENG- Abans que deixar la carrera jo diria que treballar menys, amb les noves assignatures que van fent amb els plans aquests, al final de la guia docent posa conciliació de la vida laboral, i intenten fer una altra avaluació que no sigui la continua sinó la de tota la vida, la de l'examen final al 100%.

E- I això ho compleixen?

ENG- Sí, però has de justificar amb la nòmina, amb no sé què i no sé quantos, no val dir, jo treballo i et recomano tot i així que facis continua.

E- Encara que treballis, i és queixa generalitzada per part dels estudiants?

ENG- Sí, és queixa, hi ha molta gent que ho diu, que s'arregli, que es facin els horaris de matí o de tarda per tal de treballar i poder dir jo faig el torn partit de tal.

E- Torno en el tema d'abans, ha anat canviant la teva manera d'aprendre o de tècniques d'estudi a mesura que ha anat entrant Bolonya?

ENG- Més amb la idea de buscar-te la vida, de connectar-te a internet i buscar què és allò? Wikipedia, Google i llegir, o més la idea d'anar a buscar un llibre que et diu el profe perquè el profe t'explica això i en el llibre hi ha tot això, i et preguntaran això segurament.

E- Creus que va bé?

ENG- Va bé perquè t'espaviles, va malament per allò que t'he dit que no saps si estic estudiant el que toca? és realment així? hi ha millors maneres? I un profe que és un professional i sap com fer-ho no m'ho està explicant?

E- Aquesta reducció de la teoria, la compensen amb tutories, acostumeu a anar a tutories?

ENG- Se suposa que hem de fer tutories però estem en el mateix, no hi ha temps per fer tutories cada setmana, el que fan moltes assignatures és obligar-te amb la idea de fer un control de la pràctica proposen un projecte que dura tot el semestre i cada divendres com avui, hi ha una tutoria d'uns minuts amb el teu grup de veure què heu fet? com ho esteu fent i per on s'ha d'anar? així, és una assignatura que s'ha tret tota la teoria, es fa teoria al principi i després es fan els problemes.

E- I decidir vosaltres anar a tutories, en el sentit d'anar a preguntar?

ENG- Quan estàs apurat i no saps com es fa una cosa, o mail que normalment aquí soluciona com es fa tal o anant al despatx, sí.

E- Però si tens un dubte primer recorres al profe, o algun company?

ENG- Primer busco per internet, després els companys poden, però si veus que els companys no, al profe.

E- El profe normalment té bona rebuda?

ENG- Sí, sí, sí, això sí, això si que ho tenen són receptius, no és allò de que sí, sí podeu venir i després no els trobes mai, si tu li envies un mail perquè aquí és bastant envia un mail i quedem tal dia, perquè el tema de les tutories em sembla que ho posen perquè ho han de fer em sembla hi estan obligats, però dilluns a tal hora, doncs dilluns a tal hora està allà el profe, sempre hi ha algun que se li oblidia.

E- Ja, però en general?

ENG- Sí, en general, sí.

E- La relació amb el professor no arriba més enllà d'allò que li vas a preguntar, no són ajuden a buscar feina o ajuda personal diguéssim, de si tens algun problema?

ENG- Jo encara no he arribat a, no, sí que hi ha profes que són més receptius o més amables diguéssim i si que després d'acabar l'assignatura i envies un mail per preguntar-li com es fa tal cosa i se'n recorden de tu i tal, altres n'hi ha que de seguida dius amb aquest no cal seguir.

E- El tema dels treballs en grup, normalment els grups els escolliu vosaltres, el escull el professor?

ENG- Normalment, els escollim nosaltres, ara mateix que només hi ha una assignatura que es feta a dit, el fet a dit tens els problema de que et toqui que escorre el bulto, que sempre hi és, quan ho fas en grup com que ja saps dels anys de la carrera que aquest treballa i aquest també i aquell si el burxes també, és millor.

E- Quan escull el professor a dit i et trobes un d'aquests, no sé com ho has dit...

ENG- Que escorre el bulto.

E- Escorre el bulto, això, què feu ho parleu amb el profe?

ENG- Sí, jo no he tingut aquests problemes normalment, però me'n recordo el semestre passat un company, el grup eren tres i eren dos i el tercer li van ficar el dit perquè sobrava i li van dir aquí, era un tíó que no feia res, a la segona pràctica li vam dir al profe, no fa res i el van fer fora del grup i li van suspendre l'assignatura i fora. Això ens

ho diuen, si hi ha alguna persona que no fa res ho dèieu, perquè abans de tenir allà un mort carregant, fora, suspès.

E- Alhora d'avaluar els professors intenten saber si ha estat repartit el treball?

ENG- Sí, perquè quan tu presentes la teva pràctica, el teu codi el que fan és tu, explica'm d'aquí fins aquí i tu d'aquí fins aquí, sinó ho has fet tu és impossible que ho expliquis perquè no saps què hi ha allà, o sigui s'asseguren d'aquesta manera que tothom ho hagi vist, o com a mínim que no hagi fet però que hagi fet l'esforç d'entendre que fa, que ja és molt.

E- Que t'ho hagin explicat?

ENG- Sí.

E- Normalment llavors la nota compensa?

ENG- Sí, normalment és la mateixa nota per tothom però sí que hi ha casos que és molt passota, veus que aquella persona té menys nota que tot el grup, sí, compensa.

E- Creus que, m'has dit abans que això del treball en grup, sí, m'has dit abans que

ENG- Ara totes les assignatures estem fent treball en grup.

E- Creus que és una bona manera d'aprendre, de col·laborar?

ENG- Jo crec que pel nostre tipus de carrera i lo que ens trobarem el dia de demà en el món professional sí, perquè suposo que l'enginyer informàtic ha de treballar amb un grup d'enginyers per nosaltres sí, altres carreres no ho sé, però per nosaltres sí perquè has de saber treballar en grup, no fer-ho tot tu, també delegar feina i que els altres facis coses, repartir.

E- Com a competència transversal, diguéssim?

ENG- Sí.

E- Però no només això, també us ajuda a assolir millor coneixements?

ENG- En principi sí, perquè clar un fa una cosa que tu no has sapigut fer i escolta'm com ho has fet a pues mira ho he fet així i llavors poder ho assimiles més i després a lo millor et poses a casa i és veritat funciona.

E- Ho dic, no sé aquí passa, però de vegades passa que es distribueix tant la feina que no acaba sent un treball en grup i sempre un acaba fent el què sap i els altres acaben fan el que cadascú sap o el que li agrada més, no sé. Em costa trobar exemples aquí no, però que li agradi més un tema o un aspecte i sempre s'especialitza amb lo mateix i no entren en els altres.

ENG- Clar, nosaltres tenim el tema de que quan es fa un programa sí que es pot dividir en trossos però hi ha d'haver un moment que s'ha ajuntar i normalment quan s'ajunta no funciona i llavors has de mirar què ha fet l'altra persona i entendre que ha fet perquè si tu sol t'hi poses normalment no funciona pel motiu que sigui.

E- A part de les assignatures que són a dit, a les altres normalment feu un grup estable de companys?

ENG- Sí.

E- I feu esforços per buscar gent que sigui, que estudiï en el mateix sentit o que us hi entengueu?

ENG- Sí, ho intentem, sí, perquè normalment són grups de 2, 3, 4 i fins i tot 5, quan som dos sempre som els mateixos, quan hem de ser tres sempre som els mateixos i si som més ens ajuntem amb un grup de dos que t'ajuntes, o sigui que casi sempre som els mateixos grups, amb una persona o una altra perquè algú poder no fa una assignatura, però sempre som els mateixos grups.

E- I us enteneu perquè us enteneu treballant o perquè sou amics...?

ENG- A veure, perquè ens entenem treballant i perquè som amics.

E- Però què passa per davant, vull dir a vegades pot passar que siguis molt amic d'algú però alhora de treballar no t'entenguis.

ENG- Per exemple amb l'altre Carles, som amics, i alhora treballem un montón, a més dóna casualitat que som de Terrassa igual i ens va molt bé per quedar i fer feina, l'altra companya del grup normalment és de Sabadell, amb lo qual potser no és tant amiga perquè no fa tants anys que ens coneixem, però com a treballadora diguéssim ens hi entenem i treballem en grup.

E- D'acord, però m'entens la idea si passava per sobre l'amistat encara que no es treballes bé.

ENG- No quan es treballa per molt que sigui el meu amic si sé que no ha de treballar no l'agafaré, no, perquè un amic va bé per dissabte però per la feina no.

E- En el vostre cas arriba més enllà de la universitat, sou amics?

ENG- Sí.

E- I us veieu fora de la universitat?

ENG- Sí, sí, fins i tot arriba a un punt que dius estic cansat de veure't perquè et veig a la universitat i fins i tot el dissabte també, i amb l'altra gent que no et veus cada dia i dius a veure si quedem un dia i muntem no sé què.

E- Alguna vegada has pensat deixar alguna assignatura?

ENG- Deixar-la?

E- Deixar-la estar, de dir aquesta no m'he matriculat però a mig curs ho deixo estar.

ENG- Sí, sí, les que són de mates, les de mates sí que arriba un punt que dic mira me la deixo i ja la faré el setembre.

E- I el fet de tenir un grup i que sobre siguin els teus amics diguéssim ajuda a que et costi més despenjar-te?

ENG- Clar, dóna la casualitat que aquesta assignatura, normalment les que et pot deixar perquè no són en grup, les que són en grup poder com que vas amb el grup és més la idea de dir vinga va anem a fer-ho, anem a fer-ho i t'ajuda més a fer pinya diguéssim, o a fer suport moral, per arribar al final.

E- Molt bé, amb el tema dels amics, a part dels amics d'aquí, fora d'aquí també tens amics que no són d'aquí?

ENG- Sí.

E- I també a la universitat, no hi han arribat?

ENG- Hi ha gent de tot, hi ha gent que sí que arribat que estan fent aquí Ciències o el que sigui i hi ha gent que no, gent que s'ha quedat fent FP i gent que no, que no ha seguit.

E- I continueu fent colla?

ENG- Sí, amb la gent de tota la vida sí, poder menys per tema d'horaris i de tal però sí.

E- I a part del tema d'horaris amb la gent que no ha estudiat també pot ser pel discurs que els hi costi d'entendre que no treballis per exemple, o que no tinguis diners per l'oci.

ENG- No sé, dóna la casualitat que amb el grup que sortim, gairebé tots o tots som universitaris, perquè també la majoria del que era el meu grup del que era l'escola i l'insítitut, hem acabat tots fent alguna carrera o altra, o sigui gent que hagi anat al món laboral poca i amb la gent, sí, amb aquesta hem perdut la relació, sí.

E- És que molt sovint passa...

ENG- Es perd.

E- Sí, es va perdent perquè són camins diferents...

ENG- Amb el grup que ens hem quedat, que era el majoritari és la gent que hem estudiat.

E- Quan vas escollir la carrera d'informàtica o que volies fer una tècnica, a casa teva bé, cap problema?

ENG- Sempre m'han dit que fes el que volgués.

E- I fins i tot si haguessis dit de no estudiar també era possible?

ENG- Sí, però si no volia estudiar m'havia de buscar una feina, o sigui no quedar-me casa quiet, sinó busca una feina i busca't la vida i veurà as que no és tant maco i que acabaràs anant a estudiar segurament, però jo ja ho tenia clar que sí, que havia de fer algo.

E- No t'han hagut d'insistir mai?

ENG- No.

E- I el que fessis informàtica tampoc cap problema?

ENG- No, de petit volia ser metge però va durar, va durar molt poc, vaig dir telecos i em van dir fes telecos, i després vaig dir de més gran informàtica ja ho vaig arrossegar final de l'ESO i Batxillerat, però mai m'han dit fes això no facis allò, me mare encara no sap no entén ben bé què faig, sap que faig informàtica però no sap perquè.

E- Home, té molta sortida laboral.

ENG- Per això no acaba de veure què faré.

E- I tens altres germans que ...

ENG- No tinc germans.

E- No tens germans, és per saber el discurs de casa sí...

ENG- No en tinc.

E- Vale, normalment assisteixes a classe.

ENG- Sí i no.

E- Aviam.

ENG- Si no haig de fer pràctiques ni treballs en grup hi vaig, si el profe és bo o normal, no dolent, sí el profe és patata no hi vaig perquè he arribat a la conclusió que és millor no anar-hi i fer't-ho a casa que anar allà perdre aquí dos hores i tornar a casa, l'any passat hi havia una assignatura que vaig decidir a partir del primer parcial no anar-hi més perquè jo allà perdia el temps, perquè era un home que explicava cosetes, escrivia i marxava i vaig fer-ho a casa i vaig aprovar.

E- L'home aquest és que no sabia explicar o no explicava les coses que tocaven, o?

ENG- A veure, no sé sap explicar i a més hi havia un temari molt establert, d'això, això i això però ell posava unes formes que jo crec que se les inventava alhora que se les estava escrivint, i llavors s'equivocava i tu li deies és que és menys dos i el tio dient no, no, no, trenta tios dient-li que no i després resultava que sí i deia tothom es pot equivocar.

E- Val, tenia una mala actitud.

ENG- Sí.

E- Però sinó són casos d'aquests?

ENG- Intento anar-hi.

E- I perquè hi vas?

ENG- Primer per la teoria tenir clar el que després em preguntaran, per saber lo que m'estan explicant.

E- I per responsabilitat?

ENG- Per responsabilitat?

E- Per responsabilitat personal de dir, simplement és el meu deure anar a classe?

ENG- Moralment?

E- Sí, moralment.

ENG- Sí, de fet quan no hi vaig perquè haig de fer pràctiques, tens una part del teu cap que està pensat què estaran fent a teoria, m'ho estic perdent, però clar no pots estar a dos llocs. I això ho vaig dir en una de les taules rodones, o fem menys assignatures o aquí no anirà ningú a classe, i em van dir "ja s'està fent, s'està canviant el nou pla d'estudis, però quan estigui el nou pla d'estudis jo ja hauré marxat d'aquí", jo tinc 7

assignatures ara, no puc fer teoria i tot de set assignatures i només en faig una més de les que hauria de fer, no és que...

E- No us fan recomanació de tope matricules o així?

ENG- Sí, hi ha la guia de l'estudiant que et diu que el semestre de tercer has de fer aquestes, però com que n'has suspès sempre alguna, n'has de fer alguna més i alguna t'has de deixar perquè és que sinó, primer, és que els horaris no quadren i quan veus que t'estàs matriculant de 80 crèdits i quan sumes i veus 80 i dius 80 no puc, ja fas 70 i 70 són bastants, són bastants pel tipus de carrera, no sé si en altres carreres...

E- No, 70 són molts.

ENG- Jo ara en faig 70.

E- Sí, són molts doncs, i no hi ha recomanació en plan orientació en aquest sentit?

ENG- No, part de la guia aquesta, a tercer hi ha aquestes assignatures.

E- No hi ha ningú que orienti en quan són moltes assignatures o si hi ha incompatibilitat, i de vegades no hi ha incompatibilitats però hi ha sentit comú però l'estudiant no hi sap fins que no ho prova.

ENG- L'únic que tens és el sentit comú aquest de mirar l'horari vull fer aquesta assignatura, t'ho mires i dir ostia,...però no hi ha ningú que et digui no facis això perquè no t'hi cabrà, no sé si enviant correus o anant a veure la coordinadora .

E- Però no, no.

ENG- Ningú hi va.

E- T'has plantejat alguna vegada que la universitat és una institució pública i que està finançada públicament, part de la teva estada aquí és finançada públicament.

ENG- Bastant, inclús l'altra dia quan vaig sentit que per cada estudiant titulat la universitat rep uns diners, això preferia no haver-ho sentit mai perquè et sents molt que hem de fer aprovar, hem de fer aprovar, perquè així quan surti la universitat ingressarà uns diners.

E- sí, però també hi ha l'altra part, o sigui que quan estàs aquí també hi ha una part de finançament pública que tu no pagues en la matrícula.

ENG- Evidentment, em sembla que pagues el 25%, em sembla que és, no?

E- Sí, i t'ho has plantejat alhora d'intentar aprovar les assignatures o d'anar a classe, ho tens al cap?

ENG- Sí, clar, hi ha un punt que quan estàs estudiant per l'examen i veus que una assignatura et va malament i dius si la suspenc l'any que ve l'hauré de fer, això vol dir que em cobraran el recàrrec del 25 % i jo pago 13 euros el crèdit, 13 euros el crèdit és bastant, amb lo qual si suspenc són 15 o 16 això és una pasta, si a casa teva no sobren els diners, perquè no sobren sí, de vegades t'arribes plantejar haig d'aprovar ja no només per a mi sinó pels demès, perquè després se't fa una muntanya, aquí hi ha gent que paga matricules de 1100, 1200 euros i és basat, i és pública.

E- Creus que generalment la gent ho pensa això?

ENG- Hi ha gent que no se'n adona que com que no s'ho paguen ells que ho paguen els pares, però sí que quan fan una matrícula sí que diuen 1200 euros, 1300, però alhora d'estudiar em sembla que no, la gent més aprova pel tema de la carrera en sí

E- Què vols dir?

ENG- O sigui, per estudis, per la necessitat de fer, d'aprovar la carrera que no pas per la necessitat del recàrrec de tindrà aquella multa, no és que jo estudi pel recàrrec, però de vegades ho tens al cap, si suspens una assignatura un cop mira què hi farem, però si l'estàs fent per segon cop sí que tens una psicosi de dir, ara ja és un 50%.

E- Amb això de Bolonya he sentit que hi havia estudiants que estaven d'acord de passar-se al pla Bolonya perquè en relació a les convocatòries, és que m'ha vingut al

cap ara, gent que ja està a tercera o quarta convocatòria si es passa al pla Bolonya li compta el comptador des de 0.

ENG- Jo no ho sabia.

E- Jo hi he sentit com a rumor.

ENG- Jo no ho sabia perquè aquí quan et matricules a primer ja entres en el pla Bolonya, no hi ha opció, entres aquí i era el pla.

E- M'ho va dir un noi que està fent la doble d'informàtica i mates i que hi havia gent que estava indecisa d'esperar-se un any, tornar-se a matricular i llavors decidir fer Bolonya.

ENG- Pot ser.

E- Però aquí a informàtica no, tu quan comences.

ENG- Estàs en pla Bolonya perquè com que és pla pilot i com volien fer pla pilot per tothom per veure com anava.

E- Entres directament, no tens opció.

ENG- Sí.

E- Val, faig un repàs per si ens hem deixat algo però jo diria que no.

ENG- Arriba un punt que no saps quin pla d'estudis tens, perquè jo tinc el sis-cents no sé quants però se'm acaba aquest any perquè te tres anys i l'any que ve haig de fer el de 5, el quatre-cents que se suposa de 5 i haig de fer optatives l'any que ve, hi ha un número d'optatives per ser un enginyer superior i no n'he fet encara, se suposa que a tercer n'has de fer, però no l'has de fer pel pla antic no pel pla nou, perquè totes són troncats pel pla nou, i arriba a un punt que jo no sé que haig de fer l'any que ve ja ni sé de que m'haig de matricular perquè és un altre pla, tampoc sé si haig d'anar allà i dir que em canviïn de pla o si ja et canvien directament.

E- I aquest pla és nou.

ENG- Van fer un pla, el sis-cents aquests és un pla Bolonya específic i tres assignatures, una cada any, que per l'altre pla són de lliure elecció, el pla normal són de lliure elecció i de fet a l'expedient et compta com a lliure elecció però pel pla de Bolonya són obligatòries, se suposa que et donaran un grau en tecnologia, em sembla que és.

E- Això començarà el setembre que ve?

ENG- Això ja començat.

E- Això ja començat.

ENG- És el pla pilot de la Facultat.

E- Però el pla pilot no ha significat un canvi de pla d'estudis.

ENG- Aquí sí, aquí s'ha fet un pla d'estudis per acollir el pla pilot.

E- D'acord, doncs és la única.

ENG- Per això jo tinc el pla sis-cents no sé què però després el pla de 5 anys el que seria enginyeria informàtica és un quatre-cents, a l'expedient em posa sis-cents, però aquestes assignatures potser em compten de lliure elecció, és un cacao l'expedient que jo no m'aclaro.

E- M'ho miraré perquè les altres facultats el que van fer és pla pilot sense poder canviar el pla d'estudis i aquest setembre poden canviar el pla d'estudis i això els ha comportat un caos brutal perquè van haver de fer molts canvis tenint les mateixes assignatures, havent de fer Bolonya amb les mateixes assignatures i els mateixos crèdits amb lo qual els hi comportava problemes d'encaix, i ara que comença a anar millor perquè tot quan canvia és un rebombori, ara es comença a estabilitzar i ara el setembre poden canviar el pla d'estudis i tornaran a canviar moltes coses.

ENG- Jo sé que aquí han canviat assignatures de lloc, hi ha assignatures que estaven a quart amb el pla de tota la vida que les has posat a tercer amb el pla de Bolonya perquè quan tu tinguis el títol de grau de tres anys hakis vit una mica de tot i puguis dir que tens

un títol de grau que realment tens un mínims coneixements, perquè sinó per exemple xarxes estava quart, podies fer tercer sense xarxes i un informàtic sense res de xarxes, poca cosa, van ver moviments, i tercer és un curs pilot.

E- Però en teoria no tocava fer aquest canvi, no sé pas com s'ho han fet, ho preguntaré a la Mercè, com que tinc d'això li preguntaré a ella, perquè és original com a mínim.

ENG- Sí, és que aquí som especials.

E- Vale, d'acord, doncs ja està.

ENG- Ja està.

E- Sí, ja ho tenim, moltes gràcies.

Entrevistada: 24. Titulació: Enginyeria Informàtica. Curs: Tercer.

Data: 2 d'abril 2008. Durada: 28 minuts.

E- Tu ets representat d'estudiants de tercer, no?

ENG- Em sembla que sí.

E- Et sembla que sí... Tinc una curiositat, què això del Netclub3

ENG- Una de les empreses més importants del món és Microsoft, llavors Microsoft té divisions a cada continent i cada país, i a Europa és Microsoft cooperation, i dins de Microsoft cooperation hi ha una subdivisió de cada país, en el nostre cas Microsoft ibèrica. Llavors Microsoft cooperation te una mentalitat com més social i diu ostres potser és interessant que els alumnes, aprofitar les iniciatives dels alumnes i així ja podem veure si hi ha perfils que ens interessin o que no ens interessin o que no evoluciona l'estudi de la informàtica per nosaltres detectar-ho.

E- Vale.

ENG- Llavors van engegar un programa que es diu Microsoft Student Program pels estudiants que estan interessats en les ofertes de treball però sobretot en les tecnologies que ofereix Microsoft i els hi diuen, t'interessa? Et donem coses, et formes, portes a terme les teves coses i si són interessants, doncs en parlem. Aquí a Espanya com que som més xulos que ni ningú i som el que som i la iniciativa de treballar pel teu compte, això no acaba d'anar del tot bé. Llavors aquí van tirar per un altre cantó, pels net clubs, és a dir associacions universitàries que tinguin un cert interès en tecnologies de la informàtica sense que siguin les tecnologies de Microsoft o coses concretes, us interessa? Teniu ganes de fer coses pel vostre compte? Vale, formeu una associació i ens mostreu alguna cosa que la demostrí que l'heu format i nosaltres us enviem material, per poder fer les vostres coses, formar-vos, organitzar activitats, el que sigui. Llavors un company i jo vam fundar l'associació aquí a l'Autònoma i amb el poc temps que tenim mirem de fer algo.

E- I és un lligam entre la universitat?

ENG- I Microsoft, sí, però no la universitat, no la comunitat d'estudiants.

E- I si adhereix qui vol, diguéssim?

ENG- Sí, sense cap problema, no hi gaires activistes perquè aquí a l'Autònoma dius Microsoft i la gent marxa correns, però...

E- Val, i en relació a la representació d'estudiants i Bolonya quin ambient es respira?

ENG- Aquí?

E- Sí, aquí, si hi ha col·lectius diferents...

ENG- A veure, hi ha més un contra que un pro, però bàsicament jo crec que és per la devaluació que té la nostra carrera amb Bolonya, perquè sí que diuen que és a dir que agafes la carrera que fan a Sabadell, la poses aquí i representa el grau de Bolonya i després fas el màster per fer la superior i tal, jo no ho veig que sigui tant clar, però la gent ho veu com una espècie d'estafa.

E- És espècie d'estafa per què?

ENG- Perquè el que ara tens en una carrera normal, ara hauràs de fer una carrera normal, més un màster i no tothom es pot pagar el màster.

E- O sigui que és més queixa de gent que vol fer la superior que no gent que vol fer la tècnica?

ENG- No perquè els que volen fer la tècnica normalment ja ho fan perquè no volen fer la superior, és a dir que només volen dedicar els tres anys o el quatre anys per fer la tècnica, no els importa el fet de que treguin la superior, normalment, amb la gent que he parlat.

E- I els que tenen la idea de fer només la tècnica no es queixen que els hi facin fer un any més?

ENG- No.

E- No, i altres queixes d'altres aspectes de Bolonya?

ENG- Jo tinc les meves opinions, però majoritàriament és això.

E- Majoritàriament és això?

ENG- Hi ha gent que diu sí a Bolonya perquè a mi m'ofertaran el màster però no a Bolonya perquè no em sembla bé que primer hem fer una carrera per després fer un màster que és més complicat que el que seria fer la carrera de Sabadell per després fer el màster, i llavors la gent que diu no a Bolonya perquè no em puc pagar el màster.

E- No hi ha queixes en relació a la docència, a l'avaluació continua?

ENG- No, som enginyers, som masoquistes de mena, jo crec que sí, jo em queixo d'això, el pla Bolonya aporta unes idees que especialment nosaltres que som llatins no estem acostumats, i és precisament la idea de treballar i ara et cito una cosa textual d'una comissió docent per part d'un professor, "nosaltres som professionals de la investigació, no som professionals de l'educació, nosaltres no som els més aquedats per portar a terme aquesta reforma", si una persona que ha de dur a terme aquest pla m'està dient això em sembla que aquest pla ja ha fracassat abans de començar, i a part, crec que molts professors de la casa no estan preparats per dur a terme aquestes coses, n'hi ha d'altres que sí, que tenen molt clar quines són les seves funcions tant d'investigador com de docent, però la majoria que jo he tingut, les seves funcions de docent no les acaba de tenir clar, o li són més un problema, un complement de la seva tasca d'investigador que no pas una tasca de docència, de la importància que té aquesta tasca.

E- Heu notat canvis per això a partir del pla pilot? Canvis en professorat en tipus d'avaluació?

ENG- Jo com des del primer dia que vaig entrar aquí ja era pla pilot.

E- Però de vegades es tenen referències de gent que ha repetit o...

ENG- Psi, alguna, és a dir sempre es deia que Estructura de dades del primer semestre de primer era molt dura, jo no vaig fer grans coses i tinc un 7, és a dir tota l'avaluació continuada, si jo vaig fer tota l'avaluació continuada vaig fer tot que tocava, vaig treballar molt però no em va ser gaire difícil, sempre deien els que repetien que abans que hi hagués el canvi de docència sí que era complicada, complicada, sobretot l'examen més que les pràctiques o els miniexàmens o l'examen final era molt dur, jo no ho vaig haver de fer perquè ja vaig aprovar.

E- I aquest professorat que dius que li costa més adaptar-se o el que sigui en quin sentit li costa, què li costa fer?

ENG- Simplement no li agrada donar classe, no vol donar classe o són persones que els importa una merda donar classe i per tant ve dona la classe com pot ràpid i per passar ràpid i li és igual que hagi passat.

E- Llavors la opinió generalitzada per part del professorat és que això de Bolonya els hi comporta més problemes.

ENG- Més que problemes, feina.

E- I feina que no els hi agrada massa fer.

ENG- Sí, evidentment no és que digui tots els profes, no tots.

E- No, ja, ja conec gent que no pensa això.

ENG- N'hi ha que ho fan tot fantàstic, però n'hi ha d'altres i bastants més que opinen d'aquesta manera que no pas de l'altre, dels que jo crec que fan bé la seva feina, no dic que els altres la facin malament, simplement que la impressió que a mi em dóna no és que la fessin bé.

E- I els altres estudiants no tenen tant aquesta visió de fer la feina del professorat?

ENG- N'hi ha uns quants que sí els que més o menys s'impliquen una miqueta amb el tema sí que ho veuen d'aquesta manera, els que venen aquí, com dius aquí a treure's la carrera i ja està, els hi és igual.

E- Tu, amb això de la motivació d'entrada la carrera creus que la majoria d'estudiants té la mateixa visió que tu?

ENG- Diferent, hi ha que diuen que jo vinc a l'enginyeria per cobrar, n'hi ha que diuen el que a mi m'agrada és la informàtica com és el meu cas i els altres diuen no sabia on apuntar-me.

E- Els altres diuen?

ENG- Que no sabia on apuntar-me, més a menys m'agradava una miqueta els ordinadors, i després és diferent del que esperava, però com que no sé on apuntar-me continuo.

E- És una cosa que sento molt a informàtica que hi ha molt trencament d'expectatives, és a dir, estudiants que entren amb una idea a la carrera i es troben una altra cosa.

ENG- Sí.

E- I quina és la diferència? que jo pugui entendre.

ENG- A veure, per exemple, jo estava a l'escola, a l'ESO i van venir a fer la presentació d'informàtica i des d'un principi jo ja sabia què era informàtica però en canvi, quan vaig passar a l'institut hi havia gent que no sabia què era anar a fer informàtica, es pensaven que anar a fer informàtica era anar a aprendre a fer anar el word, i no es el cas, el word ja l'has de saber fer el cas, o sigui és la diferència entre la informàtica i l'ofimàtica, hi ha gent que ve aquí i es pensa que aprendre a fer ofimàtica, no, és sobre els fonaments de la informàtica.

E- I no sé, en percentatge o així, quin creus que és?

ENG- No t'ho sabria dir, a primer és molt més alt de la carrera perquè a hi ha gent que mitjans de l primer semestre ja ha marxat que diu que això no era el que m'esperava i suposo que són aquesta gent.

E- En relació al tema de l'aprenentatge, quan comences un curs, una assignatura et mires quin tipus de notes voldràs treure, quin tipus de professor, quin tipus d'avaluació es farà?

ENG- Em miro l'avaluació.

E- Et mires l'avaluació?

ENG- Em miro l'avaluació i intento aprovar perquè suspendre és un problema perquè jo ja en porto suspeses i suspendre vol dir venir tot el dia aquí i és un problema venir tot el dia perquè jo voldria fer idiomes, voldria fer altres coses que no puc perquè no hi ha manera de quadrar l'horari, provo d'aprovar, ara bé, sempre provo d'aprendre el màxim de l'assignatura. El problema és que, el que deia abans, amb les de Bolonya treballes molt i aprens molt poc, a diferència del que hauria de ser, de treballes molt i aprens molt, no, treballes moltíssim i aprens molt poc.

E- Pel tema de l'avaluació continuada?

ENG- Pel tema d'avaluació continua, sí, et podria posar algun exemple que no te'l posaré perquè no vull dir el nom, però entrevistest amb el professor cada setmana i cada setmana has de portar una certa documentació per arribar a aquells límits i perds moltes hores per arribar a aquests límits i no aprens, i has d'arribar als límits perquè sinó ja no fa falta que continuïs, és a dir, no aprofundeixes en el tema per dir això ho estem? Ho estem fent per això, per això i això, no ho has de fer, punt, a més tens moltes altres coses a fer i no pots perdre el temps, és aquest el problema de l'avaluació continuada. Suposo que si comencéssim la casa pels fonaments i no per la teulada, primer faríem matriculació semestral, canviaríem el pla i trauríem les segones convocatòries, no com estem fent que traient segones convocatòries mentre estem canviant el pla però la matriculació semestral a veure si arriba, si fem matriculació semestral vol dir que en comptes de fer 7 assignatures per semestre com estem fent en faríem 4 amb avaluació continuada, val la feina està permès, si fem set assignatures d'avaluació continuada ens falten hores al dia i a la setmana per poder fer tota la feina que ens demanen, i jo porto des de que hem començat el curs volent estudiar sistemes operatius i encara no he tingut temps.

E- I a sobre vinc jo...

ENG- Vull dir, i que consti que tinc examen de cada setmana de Sistemes Operatius.

E- Aquest tipus d'avaluació continuada no permet si vols aprofundir en un tema que t'interessi, no t'ho permet fer?

ENG- No, i amb el tema del club tenim el projecte tancat des de primer i encara no n'hem fet cap.

E- La sensació de tothom és més o menys la mateixa en aquest sentit, tu creus?

ENG- És el que et dic, en la mateixa comissió docent que et deia, hi va haver un noi que va dir, que acabava d'arribar i li va dir en un profe, a la teva assignatura vaig treballar moltíssim i no he après res i mira que m'interessava.

E- No hi ha ningú que vegi la versió contrària, que l'avaluació continuada li permet anar seguint el curs i no fer-ho tot a l'últim moment.

ENG- És que no tenim prou hores per poder fer això, per poder-ho provar.

E- Entenc, és acumulació de tot.

ENG- Divendres haig de fer una entrega que encara no he començat.

E- D'acord, normalment per aprovar les assignatures fas el que toca fer...

ENG- Sí, els mínims segur, sinó procurem anar als màxims, el problema és que hi ha assignatures que no pots, és a dir aquestes assignatures faré els mínims perquè no puc amb totes.

E- De vegades tens la sensació que tot i haver aprovat una assignatura no has après diguéssim.

ENG- Sí, imagina't tinc assignatures suspeses que considero que ja les hauria de tenir aprovades i tinc assignatures aprovades que no he après res.

E- Curiós, no per tu sinó per que és un discurs que diu bastanta gent, es curiós que Bolonya tingui aquestes efectes tant perversos, bueno, potser ja existien abans, però...

ENG- Jo segueixo dient que nosaltres som llatins i quins són els conceptes d'Espanya, la migdiada, el sexe i el sol, quins són els conceptes de Suècia o Noruega, treballar, evolucionar, i innovar o alguna cosa així, els conceptes són diferents, considero que Bolonya pot funcionar molt bé a Europa però no a Espanya, Grècia.

E- O sigui que és una qüestió de cultura estudiantil?

ENG- Sense estudiantil.

E- Ja, cultura.

ENG- General.

E- Està bé, no m'ho havia plantejat així, està bé. Una altra de les coses que s'han posat de moda amb el tema de Bolonya és lo del treball en grup, també ho heu notat que us fan fer molts treballs grup.

ENG- Buff, a tope.

E- A tope.

ENG- A tots.

E- Qui acostuma a escollir els companys de grup, el professor ho escolliu vosaltres?

ENG- Depèn de l'assignatura, jo prefereixo més que ens deixin a nosaltres perquè jo ja sé amb qui em porto bé i em qui treballo bé ara no estem a la feina perquè ens diguin no, tu vas amb aquest i espavileu per entendre-us, vull dir a la gràcia ara és aprendre a treballar en grup per tant surt mes a compte que ens deixin a nosaltres que no pas que els facin els professors, però bueno, diversitat d'opinions.

E- I quan us deixen fer a vosaltres, o tu quan t'ho deixen fer a tu busquen un grup eficient de feina?

ENG- No te perquè ser eficient, sinó gent amb qui puc treballar, és a dir, gent amb qui pugui fer una cosa sense que ens haguem de barallar, és a dir, tenir un consens sense generar una jerarquia, no de dir tu ets el cap de projecte, nosaltres els treballadors, gent amb qui es pot parlar.

E- Les dinàmiques del treball acostumen a ser realment un treball en grup?

ENG- Normalment sí, és a dir vale sempre hi ha algú que té una mica més de temps aquells dies i treballa més aquells dies que els altres, és a dir ho fa perquè vol no perquè els altres no fan res, normalment ens acostumem a distribuir el treball perquè tothom aprengui, com a mínim els mínims.

E- Creus que el tema del treball en grup es una de les coses positives de Bolonya?

ENG- Si funciona sí.

E- Si funciona si?

ENG- És a dir, per exemple en una altra assignatura vam haver de dir, era un grup de tres escolta no volem treballar amb tu perquè hem quedat cinc dies i no has vingut cap dels cinc dies i la gràcia és que si quedem per treball vinguem tots, ho sento però *out*. Clar, si hem d'acabar d'aquesta manera l'experiència no és gaire positiva.

E- Però un cop esta fet el grup si funciona per treballar millor...

ENG- Si funciona fantàstic.

E- D'acord, el tema de les tutories amb els professors.

ENG- Tutories?

E- Tutories, com van?

ENG- No ho sé, el que seria tutoria, tutoria no ho sé.

E- No hi saps, no...

ENG- Em sembla que he fet una tutoria en aquests tres anys.

E- Els estudiants prefereixen preguntar al col·lega o al membre de l'equip?

ENG- Depèn, és a dir sí conec gent que si, té certa tendència a fer tutories però jo no acostumo a anar a tutories, jo prefereixo abans d'anar a una tutoria trencar-me jo les banyes i de moment acostumo a treure-ho, excepte les assignatures que després suspenc radicalment, vull dir, no hi ha res a fer per moltes tutories que faci no ho solucionaré, a les altres acostumo a provar-ho jo abans i acostumo a treure-ho.

E- Però hi ha gent que hi va i n'està content?

ENG- Sí, sempre hi ha certa tendència al comportament del professor, certa influencia més que tendència a comportament del professor, si ja d'entrada, si va de bon rotllo, és a dir si és amable i fa les classes mes o menys bé, no crec ni que necessitis anar a tutories, l'agafes a principi de classe i a finals de classe i li preguntes sense problemes.

E- D'acord, i altres que...

ENG- Que no estan mai a tutoria i quan vas a tutoria passes un mal rato.

E- Llavors no val la pena... Lo del tema del grup de treball, és grup de treball a l'Autònoma o va més enllà, de la vida a la universitat, vull dir, sortiu...

ENG- A vegades són les dues coses, a vegades són només grup de treball, o sigui depèn mes de les persones, és a dir hi ha persones que pots treballar molt bé però de gustos no hi ha manera de coincidir, depèn, o sigui que hi ha gent que sí que sortim i hi ha gent que ens veiem només aquí.

E- La teva colla l'has tret a d'aquí de la universitat?

ENG- És que tinc la colla de la universitat, la colla de l'institut, la colla de l'escola, la colla de Terrassa, es una mica de tot.

E- Ho dic en el sentit d'arrelament, saps? Aquí a la universitat, de vegades tenir la pròpia colla aquí que aquesta arriba més lluny que la vida estudiantil ajuda a per exemple a sentir més integrat.

ENG- Home sí, per això amb la gent que de vegades sortim sí que hi ha una mica més de *felling*, però amb la gent que només ens veiem aquí casi que igual.

E- Alguna vegada has pensat en deixar alguna assignatura o alguna pràctica i el fet de tenir una penya aquí t'ha ajudat a no deixar-ho, o a la inversa...

ENG- L'única vegada que vaig decidir deixar una assignatura, és a dir, havia de deixar una assignatura l'havia de deixar per setembre, llavors evidentment no deixaré pas la que hi ha un treball en grup perquè llavors estic carregant la meva feina als altres, al contrari deixaré la que hi hagi menys feina en grup, no es qüestió de perjudicar als altres per problemes meus.

E- O sigui que ajuda a reduir...?

ENG- Podríem dir que sí.

E- Podríem, val, ho dic en aquest sentit que tenir algú al costat que fa pinya o amb qui sents més responsabilitat pot ajudar a reduir que sí.

ENG- Clar, és més la responsabilitat que no pas que siguin amics, és a dir, ja saps que és amics per tant ai amb un d'ells, com que som amics, si ho necessitéssim no hi hauria cap problema. Però la idea és que si puc evitar carregar-los de feina, doncs ho evito.

E- D'acord, una altra cosa, el moment que vas triar la carrera, vas tenir.

ENG- El moment que vaig triar la carrera, això fa molts anys.

E- Fa molts anys, fas tenir algú que no hi estava en contra, que no li semblava bé, sempre...

ENG- És que jo vaig triar la carrera a sisè de primària, és a dir jo abans de sisè volia fer Enginyeria Aeronàutica així és que fa molts anys, i no hi hagut mai cap problema.

E- Sempre han tingut clar que arribaries a la universitat, que estudiaries...?

ENG- Sí, o sigui jo no tinc noció de no voler venir a la universitat i per tant.

E- Però per discurs dels teus pares o per...

ENG- No, per voluntat pròpia.

E- Per voluntat pròpia, o sigui que si haguessis decidit no venir a la universitat no hagués passat res?

ENG- No, no sé, suposo...

E- No, si és des de sisè de primària no t'havien de matxacar gaire, diguéssim. I per part d'amics de fora la universitat tampoc has tingut mai cap versió contrària?

ENG- Jo respecto les seves opinions com ells respecten les meves.

E- Sí, tot i respectar...

ENG- És a dir, tenim companys que no estan a la universitat i companys que si estan a la universitat en la mateixa penya, en els mateixos amics, és a dir cadascú tria les seves coses.

E- Ja, no hi ha problema...

ENG- Algú algun dia pot fer un comentari o pot preguntar algo, i això per aquí, però la opinió de cadascú és lliure.

E- A part de que la opinió sigui de cadascú, que si són amics és el que toca, a vegades passa que si tota la colla no estudia i només treballa, per exemple té un tipus d'oci diferent perquè té més peles per sortir als caps de setmana, i això de vegades tiba a decidir un dissabte no quedar-se a casa a estudiar, sinó sortir amb la colla i tal, encara que no t'ho demanin, saps? És per tendència.

ENG- És que cadascú, és a dir que quedem, quedem però sempre hi ha moment que jo no vinc, tinc que estudiar perquè tinc examen.

E- I això és respectat?

ENG- Sí, continuen trucant-me el cap de setmana següent.

E- Bueno, potser, sí, sí, d'acord. Normalment assisteixes la classe? És l'últim bloc.

ENG- Procuro no saltar-me cap classe, de vegades pel que dèiem, acumulació de feina, de vegades t'ha de saltar hores de classes de teoria per entregar alguna cosa o alguna pràctica l'endemà.

E- I quan hi assisteixes, quines raons tens per assistir?

ENG- Home, tinc l'esperança que la teoria serveixi per algo, que vaig a treure serveixi per algo, que no sempre és així.

E- I per responsabilitat?

ENG- Per consciència.

E- Per consciència, sí.

ENG- Depèn, és a dir, si veig que la teoria serveix per algo sí que hi vaig i perdre-me-la és un problema, si la teoria no serveix de gaire perdre-me-la no comporta gaire. És a dir, vale per Bolonya és presencial i tots els rotllos però si la teoria no serveix per res perquè un professor no en té ni idea de com donar la teoria, la dóna malament i l'única cosa que serveix és per complicar-te-la vida, doncs, em sap greu però no hi vaig.

E- O sigui que la consciència de responsabilitat passa en segon terme.

ENG- Sí, que tinc consciència de responsabilitat però si anar a classe em suposa un problema per poder aprendre, doncs ni responsabilitat ni hòsties que valguin.

E- T'has plantejat o creus que la resta dels estudiants es plantegen que la universitat està pagada públicament i això comporta una responsabilitat social.

ENG- Ningú, jo crec que és més el contrari, la universitat suposa poder saltar-te les classes, almenys aquí.

E- I fer bona vida?

ENG- Sí, s'ha de reconèixer que hi ha gent aquí que porta molt bona vida.

E- Hi ha gent que s'ho planteja, vull dir que he conegut algun individu que això ho té com a reflexió que alhora d'anar a classe i d'aprovar i tal, ser conscient de que...

ENG- És a dir, som conscients, bueno, alguns som conscients que tot això està pagat públicament i tal però precisament per això és a dir, no crec que la manera com està muntada l'administració pública, és a dir que els funcionaris estigui en un lloc i no se'l pot fer fora, no hi estic d'acord, perquè si aquesta persona no treballa bé, no treballa correctament, no atén a la seva responsabilitat, se'l hauria de poder fer fora igual que una empresa qualsevol.

E- La responsabilitat ja no ve per aquí.

ENG- Per tant, si aquesta persona ja te el lloc fix i no fa la seva feina tal i com l'ha de fer, i té aquell lloc fixa i no se'l pot fer fora, perquè nosaltres hem de tenir la consciència que ell ja no té?

E- Sí, sí.

ENG- És a dir, mentre tothom la tingui, tothom la té, però a la que una persona deixa de tenir-la, perquè els altres l'hem de tenir per aquesta persona?

E- Sí, sí, és un model, és veritat, doncs em sembla que ja ho hem dit tot, em sembla que sí. Perdona, estàs treballant actualment?

ENG- No.

E- No pots?

ENG- És impossible amb aquests horaris, no és perquè no vulgui perquè a mi m'agradaria, però és impossible.

E- Hi ha massa gent que treballi dels que estan estudiant?

ENG- Massa gent que treballi?

E- Sí, el volum d'estudiants que

ENG- N'hi ha molt perquè negar-ho, però que això sigui massa?

E- No, no, el percentatge ja el sé, tinc enquestes ja el sé, però la sensació de queixes en relació a la gent que treballa.

ENG- No, perquè, no sé com dir-ho, sí que tenim aquesta responsabilitat, els horaris ens els donen i ens hem d'adequar als horari, no els horaris de nosaltres, això sí que ho tenim força clar.

E- És una de les queixes recurrents el tema dels horaris.

ENG- Home són complicats, és a dir, si suspens una assignatura se't desmunta l'horari pel resta de la carrera, però tenim aquesta consciència de som nosaltres els que hem suspès i si som nosaltres els que hem suspès som nosaltres som els que hem d'aguantar amb els nostres errors, però sempre es podria adequar una miqueta millor perquè els blocs de dos hores entremig de classes i pràctiques són una mica de pèrdua de temps.

E- Tenir hores lliures?

ENG- Sí, tenim una hora, dues hores, una hora i mitja i una hora, fantàstic, els dijous són fantàstics.

E- Ho deia perquè una de les queixes recurrents són de la gent que treballa que amb el nou sistema de Bolonya encara s'ho pot compaginar menys del que s'ho compaginava abans.

ENG- És que si tota l'assistència és obligatòriament presencial.

E- I a més hi ha treballs en grup...

ENG- Eso.

E- O sigui que ho has sentit com a queixa dels estudiants?

ENG- Sí, però més que una queixa és una cosa lògica, és a dir vale les persones que treballen i estudien són persones pluriempleades, és clar que una cosa t'impedeix, amb el pla de Bolonya una cosa t'impedeix l'altra, no és que pugui triar és que t'ho impedeix.

E- Ja, la queixa màxima dels estudiants és el tema que em comentaves abans del tema del grau

ENG- Majoritàriament sí.

E- Majoritàriament sí?

ENG- Tot i que compateix amb la queixa de, amb tot el respecte, amb la ineptitud de certs professors.

E- Ja.

ENG- Quan arriba un professor a classe i el discurs que et fa és casi, casi, degradant per l'alumne, imagina't quin comentari de classe.

E- Degradant?

ENG- Degradant de la persona que l'està escoltant.

E- Ja, però això no és Bolonya, diguéssim.

ENG- No, això és el professor en si, però amb Bolonya ja és l'extrem, primer perquè li toca fer i segona perquè li permet fer-ho realment com vol.

E- D'acord, si no tens res més a dir?

ENG- Està tot dit.

E- Val, perfecte.

Entrevistada: 25. Titulació: Enginyeria Informàtica. Curs: Tercer.

Data: 9 d'abril 2008. Durada: 33 minuts.

E- Amb el tema de Bolonya, què n'has sentit a parlar? Qui t'ho ha explicat?

ENG- Bueno sobretot els Carles, ells estan més ficats i m'expliquen sobretot el que es parla a les reunions i tal.

E- A part via els Carles, es fan jornades?

ENG- No hi he anat mai en jornades d'aquestes, volia anar a aquestes que fan que et donen crèdits de lliure elecció que són el grups de recerca, bueno, per comentar amb els estudiants de Bolonya i no he tingut mai l'opció d'anar-hi.

E- No hi ha tríptics o professors que expliquin?

ENG- Algun professor sobretot d'alguns que ho implementa més, d'aquestes que ara no donen classe, aquí sí que fan més la propaganda.

E- I què és el que més n'has sentit d'això de Bolonya?

ENG- Canvi de la perspectiva de l'estudiant que passa de ser passiu a ser més actiu, a nivell de queixes que la part que porta més feina i que no es pot compaginar amb els estudis, i els últims comentaris que he sentit més a nivell econòmic d'aquí a l'ETSE pel tema de que si fan si treuen la segona convocatòria llavors treien la matrícula semestral perquè poguessis, també ara és lo que

E- També hi ha queixes en això? Aquesta no l'havia sentit tant definida.

ENG- Aquesta la van comentar que això que hi ha assignatura que es treu la segona convocatòria perquè creuen que no té sentit di s'aplica una metodologia d'avaluació continuada que després tu facis una empollada per l'examen final i aprovis igualment que els altres que han estat currant tot l'any i la gent diu que vale però que llavors deixessin fer matriculacions semestrals per poder treure l'assignatura, no haver d'esperar un any sencer per tornar-la a fer.

E- D'acord, molt bé, llavors en relació a aquest canvi de perspectiva que dius que és Bolonya, en relació a més centrat en l'estudiant això ho heu notat al llarg dels anys que hi ha hagut algun canvi?

ENG- Bueno sí, a les assignatures quasi bé, jo recordo que a primer eren totes que venia el profe, tu anaves a classe o no hi anaves i després aprovaves l'examen i ja està, ara la majoria de les assignatures sinó totes, o hi ha control d'assistència o et fan entregar problemes cada x temps o tens exàmens parcials, inclús cada setmana tinc en una assignatura que entra poc però te'n fan cada setmana.

E- Perquè quan veu començar primer en teoria era pla pilot ja?

ENG- Sí, però jo tampoc no vaig notar, suposo que tampoc sabia lo que era el pla Bolonya i això però jo recordo les assignatures de primer, sobretot les de mates, que venia el profe, explicava i ja estava, hi havia classe de problemes o teoria, però eren les dues el profe, o fèiem problemes o fèiem teoria no hi havia tampoc això de jo vaig exercicis o jo.

E- I tu que consideres que per tu et va millor, que et facis examen a final de curs?

ENG- Depèn de l'assignatura.

E- Depèn.

ENG- Si l'assignatura m'agrada m'és igual perquè faré igualment la feina al dia, si l'assignatura no m'agrada prefereixo fer l'examen a final de curs perquè és més còmode, agafar i amb una setmana estudiar-me el temari de l'assignatura i ja està.

E- Per no haver d'estar depenent de...

ENG- Per no haver d'estar pendent clar, assignatures aquestes que cada setmana et fan entregar una cosa set' fa molt pesat, se't fa molt avorrit estar cada vegada pendent d'així d'estar pendent de fer allò altra.

E- Hi ha algunes assignatures que teniu molt poca teoria, oi?

ENG- Inclús hi ha assignatures que no, bueno tres classes o quatre a l'any i ja està.

E- I com us ho munteu llavors, us recomanen llibres?

ENG- No, la veritat és que són més en plan de projectes, les dues que tinc ara et presenten eun projecte i és buscar la informació que necessitis per fer.

E- Per tirar endavant el projecte?

ENG- Sí.

E- Llavors, què aneu a tutories?

ENG- Tenim tutories, n'hi ha una que tenim tutories de 20 minuts cada setmana i l'altra que pots anar a classe el profe hi és i pots anar preguntar dubtes, aquestes coses.

E- O sigui que en aquesta assignatura cadascú aprèn coses diferents depenent del projecte?

ENG- Bueno no, de fet el projecte és el mateix per tothom, però llavors depèn de quin papers facis dins el grup aprens més una cosa o una altra.

E- Aquest tipus d'assignatures a tu et van bé?

ENG- A mi personalment, no m'agraden massa perquè trobo que això que necessites molta dedicació pel tema d'anar cada setmana, d'anar aportat moltes hores, pel tema que no està implementat del tot llavors en moltes assignatures segueixo tenint classe i llavors estic moltes hores aquí a la uni i després encara em queda totes les hores de fer de les assignatures que no tinc classe, no sé, suposo que cadascú li agrada més o no.

E- A tu t'agraden més les que hi ha una mica de teoria?

ENG- Sí, personalment perquè trobo que el professor et pot explicar molt més i pots arribar a un nivell molt més alt que no el que puguis investigar tu a no ser que t'agradi molt el tema, per lo general, si tu tens un professor que t'està explicant dues hores setmanals d'un temari arribaràs a molt més nivell que sinó et diuen va fes això perquè no hi dedicaràs tant temps i el temps que hi dediquis no es tant productiu, crec jo, vull dir no sé.

E- Això és opinió personal.

ENG- També hi ha els que defensen això, que és millor perquè potser aprens menys però el que aprens se't queda més interioritzat, vull dir, potser és veritat, d'aquí a cinc anys potser t'ho podria dir però de moment veig que tires molt més a les assignatures que tens un professor que t'està donant.

E- Sí, això depèn de cadascú molt, quan, posem una assignatura que tens una mica teoria o força teoria i hi ha un examen per tant, quines tècniques d'estudi fas servir per estudiar-te allò.

ENG- No sé, depèn molt de l'assignatura la veritat, si són coses així, és que depèn moltíssim, normalment no és un temari molt fixa en quant a estudiar, són més de fer uns problemes concrets o així, llavors si t'ho has anat mirant faig una revisada als problemes i ja està, si són assignatures més teòriques d'estudiar o m'ho resumeixo o directament m'ho llegeixo, dels apunts o del llibre.

E- I amb aquestes que són més teòriques notes que al cap d'un any o dos anys te'n recordes.

ENG- Ara estic fent tercer i assignatures teòriques d'informàtica les estic començant a fer ara, vull dir perquè les de primer eren totes de mates.

E- I amb aquestes de mates?

ENG- Per exemple de les mates de primer me'n recordo d'algunes coses però d'altres ni idea, també és veritat que vull dir, que potser no te'n recordes exactament però sí que tens la idea i quan ho he necessitat i amb un moment, saps, no és com tornar't-ho a fer.

E- Quan estudies la teoria i vas a l'examen i tal, o sigui quan estàs estudiant per exemple, llegint, resumint o el que sigui, quan saps que allò ja se't ha quedat al cap.

ENG- No sé, tanco el llibre i m'ho recito per mi mateixa interiorment.

E- O sigui és de memorització diguéssim?

ENG- Sí, són les de memorització i si són de fer problemes agafo una quants problemes i els faig i si em surten ja està, depèn del tipus d'assignatura, hi ha alguna que no cal que ens facis molt, vull dir que ja tens molt clar com es fa i tens molt la metodologia, no cal ni fer-los

E- T'has fet algunes expectatives de notes que vols treure a la carrera?

ENG- Sí, vaig a treure el màxim possible.

E- És la idea?

ENG- Sí.

E- I expectatives professionals te'n has fet?

ENG- No sé, jo tinc el gusanillo de quedar-me investigant aquí però no sé fins a quin punt tinc clar o tampoc si podré

E- Si vols fer això ja saps que l'expedient és important.

ENG- Per això, de moment vaig bé però clar tampoc, vull dir cada vegada porta més hores de dedicació i tampoc, vull dir, potser cada vegada tens altres interessos, no un temari tant tancat però no.

E- Aquesta idea de quedar-te aquí és des de primer o l'has anat construint?

ENG- Sí, des de primer, de fet estava més convençuda quan vaig entrar que no ara.

E- I això?

ENG- No sé, veus com va la dinàmica i penses que potser no és exactament el que busques, no sé.

E- De dinàmiques vols dir de professorat i això?

ENG- Sí, i de departaments i amb històries entre els departaments i coses d'aquestes que penses no sé, vull dir, no sé com va a la teva facultat.

E- La meva situació ha sigut la inversa, jo no tenia gens aquesta idea i l'he anat construint al llarg del temps, vull dir que com no tenia expectatives i per tant no se'm han trencat.

ENG- Trencat no, però vull dir de veure que no és exactament el que penses i no...

E- És un món també durillo.

ENG- Per això i hi ha gent que no ajuda molt, no sé, ja ho veuré.

E- Encara tens temps per decidir. Posem que comences una assignatura nova d'acord? Què t'influeix més el professor, si dóna la bé si la dóna malament, l'avaluació, el temari?

ENG- Home, inicialment el temari perquè tens les expectatives de si aquell tema t'agrada més o no però després el professor fa molt, aquí m'he trobat amb assignatures que inicialment dius no m'interessen gens i trobar-te un bon professor i llavors t'ho passes súper bé, i també el contrari assignatures que el temari t'agrada molt però no pots anar a classe perquè llavors se't fa molt pesat.

E- Hi ha algun tipus de temari que t'agradi més que un altre?

ENG- Sí, així d'entrada el tema xarxes m'agrada molt i comunicacions, llavors aquestes assignatures molt bé.

E- I les altres?

ENG- I les altres hi ha de tot, hi ha algun ram que se'm fa més pesat i si a sobre et posen un profe una mica pesat, costa més però bueno.

E- I un profe pesat què significa, un profe que fa què?

ENG- Bona pregunta, no sé, vull dir, clar això depèn de com muntaran les classes, per exemple a mi se'm fa molt pesat que em vingui una persona em posi unes diapositives i es posi a llegir-la, vull dir jo per això ja m'ho faig a casa i vaig més ràpid i no això, i els típics que ja no és pesat per la classe en sí però que són molt prepotents per exemple en aquí tens aquest problema que penses bueno, que penses tampoc cal anar així pel món.

E- En relació a l'avaluació m'has dit que tu preferies menys avaluació continua?

ENG- Sí, jo sóc més de ficar'm-hi, tot i que no em va malament però vull dir a mi m'agrada més, més que res per això perquè no necessites una dedicació constant que igual la vols dedicar o no, o igual una setmana sí i l'altra sí perquè aquella setmana has de fer alguna altra cosa, vull dir l'avaluació continuada has d'estar tot el dia pendent d'això.

E- Tens la sensació que fragmenta molt l'avaluació continua, és a dir que estar sempre estar pendent de.

ENG- Sí, perquè sempre estàs pendent d'entregar aquell tros de pràctica de tres assignatures i no et dóna temps de fer...

E- D'integrar?

ENG- Sí, exactament, és això a mi em molesta perquè vas com molt planificant-ho tot, o sigui tinc l'entrega d'aquest tros de pràctica aquest dia i vas fent-t'ho tot els dies abans i no tens temps de preparar-ho res més perquè no m'agrada massa treballar així, jo sóc més e m'hi poso em poso a fer això i després em poso a fer amb lo altre.

E- Normalment l'esforç que hi dediques que es correspon amb les notes?

ENG- No, és molt diferent.

E- Hi ha assignatures que t'hi forces molt i la nota no.

ENG- No normalment les nota bé perquè és el que et dic m'ho vaig traient bé, però no és proporcional l'esforç que hi dediques a unes i a les altres.

E- És menys l'esforç a les que hi ha menys teoria i més avaluació continuada?

ENG- Sí, clar.

E- O sigui que tu també consideres que porta més feina això de l'avaluació continua?

ENG- Sí, molt més, molta més.

E- Molta més feina.

ENG- Sí.

E- Estàs treballant o has treballat en algun moment de la carrera?

ENG- Sí, bueno, dono classes de repàs a nens al meu poble.

E- No et comporta dificultat de compaginar?

ENG- No, vaig precisament això perquè el dia que tens un examen, o no hi pots anar, pots trucar i dir escolta que ho canvio un altre dia.

E- Tens altres companys que sí que treballen?

ENG- Sí.

E- Es queixen de que els hi costa compaginar?

ENG- Sí, es queixen molt, sí, perquè si jo mateixa a vegades ja tinc problemes i m'ho haig d'anar canviant, entenc que algú que té un horari fix, a part de que aquí fan coses molt rares amb els horaris, jo tinc assignatures que els horaris els faig de tarda i ve un dia el profe el primer dia em diu les classes del dijous o no sé quin dia, no la faré perquè no hi ha prou gent i la farem el matí, i clar si jo tinc l'horari de tardes no em pots dir que no vingui els matins, et desmunten tot l'horari i jo entenc que per algú que tingui contracte fix d'una hora a una hora, a més que no sé si t'han comentat que la gestió de pràctiques aquí, t'ho han comentat?

E- No, pràctiques professional o?

ENG- No, les pràctiques de les assignatures, vull dir quan fas la matrícula no et matricules de l'horari de les pràctiques i llavors quan comença l'assignatura et diuen tal dia s'obren els grups de pràctiques, llavors el primer que arroba aquell s'apunta el grup que vol i...

E- Llavors els grups són en horaris diferents?

ENG- Clar, llavors a mi em passava en el semestre passat, bueno aquest també estic el dimarts des de les 10 del matí i fins a les 8 del vespre i coptes i igual has fet 4 hores de classe, perquè has tingut classe ara, després no, i això a nivell d'organització és un.

E- Aquestes hores buides com us ho munteu?

ENG- La veritat és que normalment no les aprofito massa, quan tinc dues o tres hores sí que m'hi poso però si tens una hora lliure te'n vas al bar a prendre algo o et poses a patar la xerrada i de seguida, la veritat és que majoritàriament és temps perdut, vull dir.

E- Assistència a classe acostumes a assistir sempre?

ENG- Sí, normalment sí.

E- Alguna vegada has decidit no assistir-hi?

ENG- Sí, hi havia alguna assignatura que no hi he anat, quan el profe t'explica el temari exactament del llibre o...

E- I no li trobes profit anar-hi.

ENG- No.

E- Però no assistir-hi per anar al bar?

ENG- Algun dia concret potser sí, però no és normal, sempre hi ha algun dia que estàs cansat i algú diu anem a fer una partida de cartes i sí, però no, no normalment.

E- D'acord, en relació al tema dels treballs en grup, també és una cosa que ja m'han dit tots que s'ha posat molt de moda amb lo de Bolonya.

ENG- Sí.

E- Què creus que aporta de bo els treballs en grup i de dolent?

ENG- Començant pel dolent, vull dir, si pots triar tu les persones i agafes gent que realment tira també doncs, de conya, t'ho vas repartint i el dia que tu no pots perquè estàs més liat i perfecte, però la majoria de vegades sempre hi ha algú que no fot res i malament, personalment no m'agrada per això perquè ara ja comences a trobar gent que, bueno, ara comences a trobar gent que sí que., però als primers cursos sobretot que no coneixes a ningú et poses amb gent després saps, intenta repartir-te la feina, no la fan la seva part o la fan per dir-te que l'han fet però t'ho mires allò i tu has de tornar a fer allò i t'ho envien la nit abans a la una de la nit i estàs allà.

E- Normalment qui tria, vosaltres?

ENG- No, normalment triem nosaltres, altres que no però.

E- Tu intentes que sigui més o menys la mateixa gent?

ENG- Sí, clar, però de vegades no comparteixes classes o horaris, o no comparteixes horaris de pràctiques perquè clar és el que et deia el primer que arriba s'apunta però a la majoria d'assignatures t'has d'apuntar cadascú per compte seva, clar aconsegueix que amb els que vols anar tu, s'apuntin a la mateixa hora que tu.

E- Però quan pots intentes?

ENG- Sí, sempre intento.

E- Ho procureu anar els que voleu?

ENG- Sí.

E- Perquè en cursos anteriors quan no funcionava què?

ENG- Clar en principi sinó coneixies a ningú aviam qui et tocava i et trobes amb això que potser tenies sort amb algú més que tirava però hi havia molta gent que no fotia absolutament res, i et trobes amb això que tampoc no pots fer res que els tens allà el grup, jo em vaig trobar amb una assignatura per exemple que em van ficar un 5 de la

pràctica i jo vaig anar a protestar al profe escolta què ha passat perquè la pràctica funcionava bé i el noi em va dir bueno, que és que no havíem treballat tots en el grup i jo, ja i m'ho has de dir a mi això i va dir és que es valora el treball en grup, o sigui tinc un tio que no ha fotut res, ho he hagut de fer jo i a sobre em penalitzes a mi, vull dir que són coses que jo no entenc quin criteri.

E- Suposo que amb la història aquesta d'avaluar la competència transversal de treballar en grup se suposa que tothom ha de fer esforços per fer-hi, en aquest ja t'entenc.

ENG- En aquest cas va ser molt concret perquè ja li havíem dit abans, aquest no fa res i he fet això i això per quedar amb ell, vull a més que quedàvem amb ell ens costava moltíssim trobar un horari perquè no quadràvem a cap assignatura, al final trobàvem l'horari, quedàvem, però el tio no es presentava i tornàvem a quedar i tornava a fer el mateix, vull dir això només em passava en una assignatura però tens un sentiment d'imptència de dir

E- En aquest cas vau anar a dir-li al profe?

ENG- Sí, però no va servir de res perquè va dir que això que era el que s'avaluava i apa.

E- Si hi ha un cas que algú es despenja una mica, no tant com aquest noi, es despenja una mica, li aneu a dir amb el professor.

ENG- No ho he fet cap altra vegada

E- Ho parreu amb ell?

ENG- Normalment ho parlem amb ell perquè no són casos tant extrems, sinó que passa una mica més, aquest era un cas extrem.

E- Sí realment no feia res. Quan vas triar que volies fer Enginyeria Informàtica?

ENG- De molt petita de fet, vull dir sempre m'ha agradat trastejar amb els ordinadors i...

E- Des de sempre, diguéssim?

ENG- sí, quan vaig començar a fer Batxillerat dubtava si fer física o fer informàtica perquè física m'agradava molt però després vaig tirar cap a la informàtica.

E- Molt bé, tenies algunes expectatives del que et trobaries a la carrera, de temari?

ENG- sí, no sé, tampoc, vull dir no, no molt clares, m'havien dit coses molt diferents, vull dir, de diferent gent.

E- Quan estaves a Batxillerat el tipus de classes eren més Bolonya o més tipus tradicional?

ENG- És que clar, no és ni una cosa ni l'altra, a més l'ambient és molt diferent, vull dir, no sé, vull dir hi havia l'examen final però també és veritat que tenies parcials, sí potser era més tipus Bolonya en aquest sentit, o sé, tota la part de treball en grup i això no però tota la part de treballar tu a casa tampoc, però tota la part d'avaluació continuada si que hi era, fèiem parcials i després final.

E- Ho dic perquè de vegades passa que hi ha gent que ve d'un Batxillerat molt tradicional diguéssim de final de curs i entra aquí amb assignatures tipus Bolonya i li costa molt adaptar-se. Però a més a més coincideix que vosaltres a primer era molt tradicional, l'adaptació ha sigut posterior, no?

ENG- Sí.

E- Notes que t'ha costat adaptar-te a treballar d'una altra manera i haver't-ho de fer més tu.

ENG- Sí.

E- T'ha costat?

ENG- M'està costant, i a més a part això de distribuir-te els horaris i haver-ho de compaginar per fer tot el que has de fer en una setmana, costa, costa.

E- Però això no és Bolonya això és mala organització...

ENG- Però jo si sé que m'haig d'estudiar un temari per final de curs, jo no tinc cap problema d'organització, per això aquella setmana de 5 assignatures o de 7 com estic fent ara hagin d'entregar alguna cosa, a nivell d'horari, vull dir és.

E- Val, d'acord, quan vas triar que volies fer enginyeria informàtica a casa teva no et van posar cap impediment.

ENG- No.

E- Tenien clar que des de petita ho tenies clar.

ENG- Sí, ho deia molt sovint.

E- El tema d'entrar a la universitat sempre t'havien dit que era important o els hi era igual, si els hi haguessis dit que et volies posar a treballar?

ENG- No, suposo que per ells era important, de totes maneres com que jo des de sempre havia dit que volia fer informàtica, no ho van dir obertament.

E- O sigui el discurs de casa teva sempre sigut que és important estudiar i arribar a la universitat si pot ser i això.

ENG- Sí, això sí.

E- Tens altres germans que també.

ENG- No tinc germans directes, germanastres són tots.

E- Però bueno, això els discursos ja no són tant...

ENG- No són més dispersos.

E- Has trobat alguna reticència d'algu per estar fent la carrera ja que sou tant poques noies i això?

ENG- No la veritat és que no...

E- D'acord, com que sou tant poques de vegades.

ENG- No, perquè els companys molt bé.

E- I amb la família tampoc?

ENG- No.

E- És que si ho tenies clar des de petita.

ENG- Sí, suposo que ja s'havien mentalitzat molt, no sé.

E- El tema de les tutories, acostumeu a anar a parlar, o sigui quan tens un dubte a qui consultes.

ENG- Internet, normalment.

E- Internet, val i amb els companys també us consulteu coses?

ENG- Sí, alguna vegada sí, de fet sí normalment vull dir el recurs que tens primer és el del costat i sinó després a casa.

E- Hi ha bon rotllo entre companys per preguntar-vos coses?

ENG- Sí.

E- A part d'amb el teu grup amb tota la classe de deixar apunts?

ENG- Sí.

E- Amb els profes, lo d'anar tutories?

ENG- Sí, alguna vegada sí algun dubte molt concret, però clar també amb informàtica qualsevol dubte que tinguis ho trobaràs a internet, en informàtica està tot escrit.

E- O alguna cosa de teoria?

ENG- Sí, de teoria o alguna pràctica. Sí i algunes coses de teoria sí que les trobes fàcilment.

E- Però tu creus que hi ha costum?

ENG- Per part meva no hi és massa i els meus companys tampoc, hi ha el típic que sí que té més tendència que a la mínima que li surt un dubte ja aixeca la mà o va a preguntar algo al profe i altres que no, no sé.

E- Els profes normalment tenen bona rebuda?

ENG- Sí, jo les vegades que he anat no he tingut mai cap problema, inclús per correu electrònic alguna vegada, vull dir preguntar algun dubte concret i contestar-me ell mateix per correu, sense necessitat d'haver de venir i això.

E- És que et deia això dels apunts i les pràctiques perquè amb una de les enquestes aquestes que vam passar va sortir que hi havia força competitivitat.

ENG- Mmmmm.

E- Potser va coincidir que potser vam enganxar un grup, de vegades són dinàmiques de grup, potser vam enganxar un grup més competitiu.

ENG- No nosaltres de fet amb tota la classe no, però amb tot el grup que som bastants normalment "ei això no m'ha sortit" i li passes perquè s'ho miri tranquil·lament i a més amb tota la confiança que no s'ho copiarà exactament tot el que has posat tu, vull dir

E- Sí perquè aquí li de copiar

ENG- Sí, aquí amb això són molt estrictes, però amb el grup que estic amb això estic molt bé, vull dir no hi ha problemes en aquest sentit, hi ha bon rotllo, o passa'm els apunts i te'ls escaneges o prenem apunts, en una conferència que vam anar l'altre dia, doncs, va prenem apunts i després ens ho passem que després ens ho passem mútuament que després quedarà millor si tenim tres punts de vista, això molt bé.

E- El grup que tens aquí els consideres el teus amics o són companys de classe?

ENG- No, més aviat companys i ja està, la veritat és que sí que notes que ets dona, vull dir costa més, bons companys però no amics.

E- No sortiu?

ENG- No sortim per dir-ho així.

E- No quedeu els caps de setmana?

ENG- No.

E- Llavors tens una colla a fora de la universitat?

ENG- Sí.

E- Dispersa o és una colla, colla?

ENG- Bueno, tinc dues colles, colles, bueno, tres de fet.

E- I aquesta són gent universitària també o no?

ENG- Hi ha de tot.

E- La majoria, per això?

ENG- Clar, és que són molt, n'hi ha una que sí que tots els que som, som tots universitaris, l'altre meitat si i la meitat no i l'altre la veritat és que tampoc massa.

E- I que ve una del Batxillerat, una del poble?

ENG- Sí, bueno, jo jugo a tennis taula i aquí n'hi ha una que som molta gent i aquests fan molta colla, l'altre la de Batxillerat i els altres els de l'escola, de primària per dir-ho.

E- D'acord, i hi ha algun problema en el sentit de que tu estiguis estudiant, ho dic en el sentit de voler fer alguna activitat i que vosaltres hagueu d'estudiar, o que tu vulguis estudiar i no puguis sortir tant com els altres?

ENG- No, això ens ho compaginem bastant bé, no ho notes a vegades d'ideologia d'ahora de fer les coses o la manera de fer les coses, que sí que.

E- En quin sentit ho dius?

ENG- Jo per exemple tenia una amiga que no es va ni treure el Batxillerat i nosaltres sempre l'insistíem, bueno pues fes algo perquè, i no hi ha manera que vegi res, des del nostre punt de vista cada vegada que parlem d'això acabem sempre discutides perquè ella no, ella no té cap feina estable, no té res, vull dir que alhora de fer les coses, me'n vai a fer una reunió amb no sé qui, que has trucat? A no em presentaré allò, bueno, si has d'anar a fer una reunió amb algú truca abans avisa abans, no sé, la manera d'enforçar, inclús a nivell econòmic, a nivell de fer les coes, tens diferent manera de veure-ho.

E- Però així generalitzat no notes que de vegades hi ha separacions?

ENG- No.

E- De vegades també passa que un dia un grup que estudia i per tant treballa i que té més diners i llavors té més idees d'anar, anem a esquiar.

ENG- Sí, això de vegades ens passa però vull dir no...

E- No comporta separacions.

ENG- No perquè les coses aquestes d'anar a esquiar un cap de setmana hi anem tots i després sí que treballa a l'estiu sí que se'n va a fer grans viatges que els altres no hi anem, però tampoc hi ha, vull dir que està molt assumit que una cobra x euros al mes i els altres no els tenim, no causa problemes en aquest sentit.

E- D'acord, em deies abans que, perdona, has decidit deixar alguna vegada deixar alguna assignatura, és a dir que et matriculis, comencis i mitja.

ENG- Bueno, una de lliure elecció que em vaig apuntar, vull dir que eren 5 hores a la setmana i era una hora cada dia i al principi quan em vaig apuntar podia anar les 5 hores, al cap de setmana, les pràctiques de no sé quina assignatura només poden ser aquest dia i així vaig anar fent i al final només podia anar una hora a la setmana i era una assignatura que m'havia apuntat per anar a les classes perquè em venia de gust anar-hi i no podia, però les de la carrera, de moment totes.

E- Perquè una de les coses que també amb el tema del treball en grup i de l'avaluació continua diuen que afavoreix a gent que té tendència deixar les assignatures perquè el fa ser més constant i alhora té un grup amb el qual s'hi va sentint més implicat.

ENG- Sí, això sí.

E- Però si tu no has deixat mai no és el teu cas, però heu tingut de vegades heu tingut algú al grup que l'heu hagut d'anar tirant del carro.

ENG- No perquè amb el grup que estic ara van tibant tots i amb els altres al revés era gent que directament no fa res, vull dir.

E- El treball en grup creus que és un treball eficient?

ENG- Tal com està muntat no, vull dir a veure no és només el treball en grup amb gent que no deixons, sinó que tampoc tens hores per treballar en grup, jo tinc assignatures que són grups de 54 i no hi ha cap hora en tota la setmana si agafes els horaris que tinguem els 5 lliure, i el treball en grup es converteix en tu fas allò, jo faig això i ara 10 minuts abans de l'entrega ens trobem i ens ho parlem, vull dir tampoc tens el temps necessari per dedicar-hi el que voldries.

E- I no us enxampen amb això, m'han dit que són molt estrictes alhora de preguntar aleatòriament?

ENG- Sí, bueno, a mi no m'han enganxat mai, no sé perquè fas la teva part ho envies als altres per correu i ja s'ho miren i evidentment sinó s'ho miren sí que pringuen, però ens trobem amb molts problemes en això, són set assignatures, cada assignatures tens un grup diferent i és impossible quedar.

E- Tu preferiries que fos més individual?

ENG- Sí, jo crec que sí, o amb grups més reduït potser, dues persones pots acabar trobant un horari que sí i que treballis bé, i a part que amb un grup de 5 sempre n'hi ha un que s'ho deixa més, vull dir.

E- Notes que aprens més treballant en grup, o no, no et comporta beneficis en aquest sentit?

ENG- No sé.

E- No ho saps?

ENG- No sé, potser depèn molt del context de l'assignatura i del que estiguis fent, vull dir hi ha treballs que sí que estan cinc persones i parlant-ne els 5, en treus molt més que no en trauries tu sol però hi ha coses que són molt concretes i et va millor si ho fas tot tu

i l'altre també ho fa, i després en parlem, depèn de què estiguem parlant que haguem de fer.

E- D'acord, depèn de l'assignatura i...

ENG- Sobretot del treball, sí hi ha coses que sí que val la pena però hi ha moltes coses que no.

E- Em deies abans que assisteixes normalment a classe a no ser que hi hagi un professor que no valgui gens la pena?

ENG- Sí.

E- I per quina raó hi assisteixes?

ENG- A moltes classes tinc assistència obligatòria, a les altres si m'agrada la classe també m'ho passo bé i aprens més, vull dir si tens un professor que realment explica bé aprens molt més que no llegint tu,. També és una manera d'anar fent tot el temari que et donen cada setmana, no sé.

E- Per responsabilitat, perquè ho sents com una cosa obligada?

ENG- No això tampoc.

E- És perquè t'aporta alguna cosa?

ENG- Sí, perquè ja et dic que les assignatures que he tingut un profe que no tampoc hi he anat i no tinc cap problema.

E- T'has plantejat alguna vegada que la universitat és finançada públicament, és a dir que quan pagues la matrícula, en part la pagues tu i en part és finançada per l'Estat.

ENG- Val, ho sé però no m'he parat mai a pensar sobre això.

E- És que hi ha gent que a part de la responsabilitat, en el fet d'anar a classe o no o d'aprovar, a part de la responsabilitat amb que l'han educat a casa seva d'obligació, hi ha gent que es planteja que com que l'estat ha destinat diners per a ell té la obligació d'anar a classe i treure's la carrera.

ENG- No m'ho havia plantejat mai això.

E- N'hi ha que s'ho plantegen, pocs, però com que n'he trobat.

ENG- A polítiques igual.

E- No, era un noi d'aquí d'informàtica, aquest sí que s'ho havia plantejat, però a vegades a part de la responsabilitat més interna tenen una responsabilitat més social.

ENG- No, jo no havia arribat a aquesta...

E- Doncs, molt bé, ja ho tenim tot.

Entrevistat: 26. Titulació: Enginyeria Informàtica. Curs: Cinquè.

Data: 2 d'abril 2008. Durada: 35 minuts.

E- Tu estàs fent cinquè, doncs?

ENG- Sí.

E- I m'estaves dient que has viscut canvis mentre anaves fent la carrera..

ENG- Al principi de carrera fèiem, anar o no anar a classe, després al final de tot un examen i ja està, actualment és que diria que ens els últims anys ja no n'hi i ha hagut cap així, han donat més o menys pes segons el professor, si creu més o menys en l'examen final, però cap d'ells ha sigut única i exclusivament examen final.

E- D'acord, i la opinió generalitzada dels estudiants envers aquests canvis?

ENG- Que dona molta feina, però... bueno, està bé perquè, vull dir jo mateix també és una cosa que no sé si és qüestió d'evolució de la persona o no que jo quan vaig entrar a la carrera vaig entrar i no anava a classe, el primer any vaig aprovar tres assignatures i *andando* i quan vaig arribar a tercer que va ser quan vaig començar a tenir canvis, clar, ja començava a ser més gran i tenia les idees més clares i partir d'aquí, vull dir la meua evolució sobre el que he fet a classe i el que he après és molt més gran, clar no sé si amb

una prova també hagués fet la mateixa evolució. O sigui però sí que estic d'acord que jo mateix, les assignatures que donen molt pes a l'examen final és més complex aprendre, o sigui jo he après molt menys, o sigui actualment em dóna més feina fer-les però actualment, en els últims dos anys les meves notes són de matrícula d'honor i excel·lent donant un esforç continuat i és més fàcil fer-ho i he après un munt. Però clar és això que no em puc comparar massa...

E- No saps si és una qüestió d'efecte d'edat o de les maneres de fer..

ENG- Sí.

E- Tu diries que la opinió és la mateixa entre tots els estudiants?

ENG- Diria que no, diria que els que tenen més ganes sí que ho veuen bé i els que en tenen menys ho veuen pitjor.

E- Ganes de?

ENG- Ganes de treure-s'ho i treure-s'ho bé, o sigui jo durant molt anys vaig conèixer moltes persones que són, anem a dir, del bàndol de les persones que volen, no tenen com a important, venen a fer la carrera i ja està i en certa manera m'adormia, i en canvi en els últims 3 anys he estat amb persones que eren, bueno, companys que tenen mitjanes de més enllà del 2.5 i clar a tota aquesta gent no li semblava gens malament fer projectes i fer un treball continuat, o sigui donava molta feina, tots estàvem molt estressats però es donava per assumit que vens aquí a fer això.

E- I de què depèn ser d'un bàndol o de l'altre?

ENG- De perquè vas entrar aquí... no sé del tipus de persona, és que ja és l'enfocament que vas agafar l'inici...

E- O de les motivacions de perquè estàs estudiant?

ENG- Sí, és que suposo que és un sense fi d'opcions, hi ha la típica persona que com que treballa simplement s'ho vol treure ja està perquè considera que és millor aquesta combinació de feina, no perquè necessiti calés sinó perquè la majoria consideren que és millor estar combinant amb feina i ja tenir experiència en el món laboral, llavors però clar hi ha gent que creu més en l'estudi i que quan surti d'aquí l'acceptaran només pel seu esforç. Vull dir, és també com enfoques el món.

E- Continuant amb això de les motivacions amb aquesta que has contestat, ja veig que les motivacions bàsicament són per interès amb la matèria més que mirant el món professional.

ENG- Sí, això és el que et deia potser una miqueta més que hi ha qui pensa que acabarà treballant i hi ha qui pensa que acabarà, però penso més amunt o pensa que vol fer doctorats o demès, vull dir que no conec ningú del cantó de gent que simplement s'ho tregui així que vulgui seguir estudiant, és un suïcidi, van entrar aquí i acabaran això i n'hi ha molts que van abandonant i se'n van a fer la tècnica o demès, en canvi tots els demès que volen fer més, fan més.

E- Tens un projecte professional clar de que voldràs fer després?

ENG- Sí, la majoria, no, anava a dir la majoria de gent semblava tenir un objectiu a la carrera, però no, jo sí, jo en aquest cas, des de que vaig començar a treure millors notes i demès, va ser que vaig despertar d'un largo sueño i vaig dir vull fer doctorat i vull intentar pujar la meva mitjana.

E- Això després en com fas una nova assignatura que sigui del teu interès, t'hi apliques més?

ENG- Sí, bueno, jo crec que són molts els factors els que han influït i entre ells és que quan nosaltres vam entrar, o sigui sí, informàtica fèiem, programàvem una mica per allà i també mates o assignatures que van ser molt pesades, que són molt pràctiques però crec que són qüestions que potser s'haurien d'enfocar a que cadascú ho veu d'una manera diferent, si tu li ensenyes estadística a un que vol fer estadística segurament la

vol aprendre com la dones, però clar, si li ensenyes estadística a un informàtic li pots ensenyar aplicant-ho a les seves coses i li ensenyaràs lo mateix, perquè jo m'hi he trobat, jo em vaig passar, et dono aquest exemple perquè és el meu exemple, o sigui a i em va costar moltíssim treure'm estadística i a mi m'agrada molt la Visió per comportadors i demès i és un tema que es necessita i és necessari i jo he après molt més posteriorment només mirant-me només el temes de visió per computadors que no pas els altres.

E- La teva motivació ha anat canviant per tant, a mesura que han passant els anys ha anat trobant el camí?

ENG- Sí, és que són varis factors, un que la carrera evoluciona i et trobes amb coses que t'agraden més i són més informàtiques, són visions per computadors nosequé nosequantos i són coses que t'interessen més, segon que has crescut, ets una persona més conscient i és probable que tinguis uns objectius més clars de vida, i tercer que a demès m'he trobat que les assignatures han anat evolucionant, d'anar a classe o no anar-hi i fer un examen a treballar durant tot el curs, són tres factors.

E- D'acord, quan comences una assignatura concreta què plantejes el professor, l'avaluació, et fas una expectativa de la nota que vols treure?

ENG- Sí, sí que la fas, bueno jo la faig bueno, quan comença una assignatura, bueno almenys des de que ho tinc més clar el que vull fer, sí quan entro en una assignatura, hi ha assignatures que a vegades a mig camí veus que no pillaràs tant i llavors, intentes orientar-te més aquesta per donar-li més a l'altra i aquesta intentes arribar al màxim possible i si et quedes al notable, excel·lent ja val i deixes a la que veus a la que si que hi vas i ho aconseguiràs per treure una matrícula, però això ja ho enfoques des del primer dia.

E- Com ho saps que arribaràs a l'excel·lent, per l'avaluació?

ENG- No, per lo que t'agradi, després hi ha coses de l'avaluació que et poden fer veure que és més complex, però és en pocs casos, hi ha pocs casos que dius aquesta assignatura m'ho vull currar moltíssim, t'ho cures moltíssim i a mig curs veus que el professor no et deixa currar-t'ho.

E- O sigui que de vegades el volum de feina no és queda representat en una nota?

ENG- Sí, molts casos, o sigui per exemple coses que com per exemple tu et muntés una assignatura, em va passar l'any passat que em va agradar molt, era sobre temes multimèdia, comença amb un grup de persones que sabia que no serien molt treballadors però esperava un cert feedback d'elles i al cap de 3 o 4 setmanes van deixar l'assignatura i em vaig quedar sol i no vaig trobar cap altra grup, llavors jo tenia que fer un treball com tota la resta i jo vaig treballar tant o més com si hagués treballat en un treball de grup i com el meu treball final jo sent sol, no era massa vistós, doncs no es té en compte la feina, jo vaig treballar-hi molt, més que en altres assignatures que sí que vaig treure una matrícula d'honor i allà no es va veure, allà vaig treure un trist notable.

E- Sí, mala sort, sí però això és un cas molt excepcional.

ENG- Sí, és un cas molt excepcional, per lo general sí que saps on arribaràs per lo que t'agradi i només amb el primer contacte amb el professor també saps si serà més o menys fàcil arribar.

E- Tu deies que t'ajuda més que sigui avaluació continuada, en aquest cas?

ENG- Sí, sempre ajuda més perquè estàs, no sé et sents més obligat que tenir cada setmana entregar un exercici i no abandones, o sigui per exemple teníem, nosaltres fèiem una assignatura de compiladors, que és una assignatura complexa, llavors aquesta assignatura teníem una entrega cada setmana, cada dilluns havíem d'entregar un tema, o sigui eren caps de setmana perduts fent aquells exercicis i clar, o sigui tu t'esforces lo primer que era més fàcil i anaves entrant i anaves entrant, i no abandones, o sigui

sempre entregues, excepte en un cas és que ja t'hagis de suïcidar perquè no l'acabes, en canvi en un examen doncs, arribes i quin pal estudiar.

E- Ja, hi ha la versió de gent que diu que això de l'avaluació continuada que sí que fins a cert punt va bé perquè no deixes el curs però que també els obliga a com tenen moltes assignatures a la vegada, han d'entregar treball, treball o pràctica, pràctica i això no ajuda a aprofundir en la matèria a aprendre de veritat el que t'estan ensenyant.

ENG- Amb el tema d'aprendre també depèn de com ho organitzi el professor, hi ha professors que et poden fer una assignatura i te la poden donar molt bé o sigui, agafen i fan projectes que acaben abarçant tots els temes d'una assignatura, en canvi hi ha professors que jo crec es creuen que això es pot fer així, jo tinc una assignatura que és anem a dir que l'Estat ha dit que aquesta assignatura ha de donar aquest temari i com jo ara estic fent Bolonya jo no faig aquest temari, jo us donaré unes classes per sobre d'això, no us faré un examen d'això i us faré fer un projecte del tema 3 i no veureu res més, llavors acabes aprenent el tema tres i res més, i això sí que afecta, això ens ha afectat però això és un problema de com ho ha organitzat aquella persona, és problemes concrets, o sigui, llavors si estàs interessat en aquella matèria, això m'ha passat, que a Visió per computadors vam fer un sistema de reconeixement de cares, un sistema de reconeixement de cares però més d'identificar si una era una persona o no però no en una imatge si es mou la cara perseguir-la, llavors jo he necessitat aquesta part de perseguir coses i l'he tingut que aprendre jo, o sigui ha sigut una putada però no és problema, és problema de que aquell professor va fer el que va voler i es va quedar tant tranquil.

E- De manera generalitzada creus que els professors ho han sapigut fer bé?

ENG- Sí, els que tenen ganes, és que també hi ha el clàssic problema, el que tenen ganes o tenen la consciència que si són profes han de fer de profe i han els que a mi m'agrada la investigació i passo de fer, vaig a classe perquè m'obliguen, és un clàssic.

E- Sí, el món funciona així, el percentatge més o menys d'uns i altres, són meitat i meitat?

ENG- No, jo diria que hi ha més de la gent que almenys és conscient i fa un esforç per fer les coses bé.

E- Les queixes dels estudiants en relació a Bolonya, tu que estàs que representant, quines són majoritàriament?

ENG- Moltes i molt diverses i sempre que llegeixo els papers de juntes i demès, i fan pots perquè t'ho llegeixes i diuen bastantes xorrades, o sigui t'ho mires i no estan o sigui que estan dient coses que no són la realitat i veus molta desinformació i veig moltes cridòries per no res, jo ara mateix porto un Blog de la facultat i m'he trobat amb certes persones que m'han preguntat sobre el tema i demès i veig que la gent no en té ni idea del què és queixa, o sigui...

E- Jo recordo que s'han fet jornades d'explicació de Bolonya, jo vaig venir en una, va venir el Rector fa un parell d'anys enrere, però no arriba a tothom?

ENG- Però donar informació no vol dir que arribi a tothom o sigui jo tinc muntat el blog i dono molta informació i dono totes les xerrades que es fan i inclús coses que poden fer els alumnes, activitats, cursos de lliure elecció i veig la gent que ho veu i veig com evoluciona la visibilització de coses i tu dones molta informació, molta gent arriba a conèixer el producte però que la consulti i que li importi és mínim.

E- Alguna reivindicació clara que tu segueixis, per exemple.

ENG- No, o sigui és que és difícil fer arribar aquesta informació a la gent, tampoc crec que no es pot culpar a ningú de fer malament la seva feina, vull dir qui dóna la informació la dóna i qui la vol rebre la rep i qui no la vol rebre per molt que hi facis no la rebrà, llavors és molt difícil, és una miqueta que entres el món de com, o sigui que hi

hagi una llei i tu la desconeixes és igual, l'has de complir aquesta llei perquè has d'estar informat, t'obligo com a ciutadà a saber-la, llavors jo crec que una obligació d'un estudiant és saber això i més si t'hi vas a queixar.

E- D'acord, però hi ha alguna cosa que a tu no et sembli bé de Bolonya, o no?

ENG- Jo no, o sigui que sí que hi ha algunes coses, o sigui hi ha molts pros i hi ha molts contres, o sigui hi ha pros de que em sembla que, que no em sembla malament fer les coses amb treballs i fer que la persona treballi i que quan està treballant està estudiant i està entenent les coses, al cap i a la fi, però sí que hi ha certs problemes, per exemple si fins ara la nostra carrera de 5 anys i l'estat finançava 5 anys de carrera perquè ara en passa a finançar menys o finança els dos últims anys però d'una manera més discreta, fins ara en finançava 5, on han anat aquests calers, te'ls has quedat tu? Vull dir, em sembla malament que fins ara es donaven uns estudis de 5 anys i es finançaven bé i ara no es financen igual de bé, vull dir potser el preu no és tant excessiu però sí que em sembla malament aquest canvi, és un canvi a menys, per què? O almenys que, si s'han de dedicar aquests calers a algo i són importants i dius és que aquests calers que treus d'aquí els dedicarem a que el professorat o que les eines siguin millors en aquests últims dos anys, pues escolta potser té una justificació, però sinó hi ha aquesta justificació no la veig. I també potser és l'altra que potser passes de moltes de les coses que es veuen en el pla Bolonya és que és també és que molt que m'interessi més i menys el tema és que tampoc ho sé perquè no tens temps per saber-ho tot.

E- Joestic fent la tesi i tampoc ho sé tot.

ENG- O sigui hi ha certes orientacions a empresa, certes bastantes, llavors passes a tenir una universitat que forma professionals i no una universitat que dona coneixement, llavors trobo que és molt important no fer perdre aquesta imatge d'espai de coneixement a la universitat, vull dir no sé, quan ets petit tu veus la universitat com ostia, o sigui un lloc on la gent apren i gent culta, tu quan veus un catedràtic no penses que és un especialista treballador d'empresa, li dones un valor afegit, és un tio, és un crac, llavors si t'orientes a l'empresa estàs matxacant això i no és un bé, no sé, potser s'ha d'inventar una universitat que no es digui universitat que es sigui estudis superiors, la universitat és un espai de coneixement no d'orientació a empresa, o sigui que creï una altra cosa.

E- D'acord, i queixes en relació a la docència o així no n'hi ha masses.

ENG- És que...

E- És d'algun professor puntual?

ENG- És el que deia que es nota que hi ha certes persones que no volen fer classe.

E- Però no és generalitzat que no els hi agradi l'avaluació contínua o el treball en equip o alguna història d'aquestes.

ENG- No, i si no els hi agrada és perquè han de treballar més, o perquè n'hi ha treballen i no els hi donen alternatives, no em fico en aquest camp perquè no és el meu, o sigui n'hi ha molts que potser no es podran mantenir i potser sí que hauran de treballar i estan obligats a fer-ho i amb aquests, crec que és amb aquests amb qui s'ha de parlar, però crec que almenys aquí a la nostra facultat hi ha un altíssim nombre, perquè no en conec a molts, de persones que estan treballant pel plaer de tenir diner i es queixen de que no poden acabar la carrera, doncs joestic, és el meu sisè any, porto sis anys sense tenir un ingrés important i vivint lo just, saps, anar a menjar a casa perquè ho paguen els seus pares i crec que a tota aquesta gent també els hi paguen els seus pares, llavors, jo porto un cotxe que té 200000 quilòmetres i ells porten un BMW, si estàs, has de ser una mica conseqüent amb el tema, llavors no, tampoc pots agafar persona per persona i dir-li "tu per què? Per què, és que tens problemes?" Perquè clar realment la gent que té problemes en principi ha d'estar coberta per les beques.

E- Sí, en principi.

ENG- Sí, sé que és molt dir en principi però en principi hauria d'estar cobert per les beques, jo mateix els meus pares no treballen, el meu pare és jubilat i me mare està a punt de ser-ho i els ingressos són nuls i la quantitat de diners que tenim és baixa, l'únic que els meus pares van, per canviar-se de casa, van comprar un terreny a part per construir una casa i vendre aquesta i van vendre l'altra per tenir diners, un...,

E- Un calaix, sí.

ENG- Sí, van comparar un terreny a part. Només per això no he pogut aconseguir la beca mai, llavors clar, pel nivell d'ingressos que tenim i pels diners que tenim m'hauria d'arribar la beca i no m'arriba però bueno, són moltes coses que són difícil d'avaluar i per lo general, almenys aquí en aquesta personal la gent que treballa aquí és per plaer

E- Seguint amb aquest tema de responsabilitat que era una pregunta que et volia fer, tu creus que la gent es planteja que la universitat és pública i que això està finançat per l'estat i per tant tenen uns responsabilitat?

ENG- No, en cap moment.

E- En cap moment, tu t'ho has plantejat alguna vegada?

ENG- M'ho vaig plantejar per primer cop quan vaig veure quan els estudis de màster dels plans futurs són més cars, llavors vaig dir òstia és veritat, clar, aquests preus hi ha un finançament, o sigui aquestes hores, o sigui una hora de classe no val això perquè aquestes cadires i tot això està ho ha pagat algú.

E- Però no he té al cap ningú això alhora de venir a classe o no venir a classe, no està com a responsabilitat?

ENG- No ningú, ningú, mai, jo mateix quan vaig entrar aquí en principi no anava a classe i no, i posteriorment sí que jo almenys jo me'n he adonat però clar és un esforç intel·lectual que no tens perquè demanar-li a tothom.

E- No, ja. En relació als canvis que hi han hagut en relació a la docència i l'avaluació, també hi ha hagut canvis en relació a treballs en grup a la majoria de facultats, també heu tingut més, us demanen més treballs en grup?

ENG- Sí, molts més treballs en grup.

E- Els grups els tria el professor o vosaltres?

ENG- El triem nosaltres.

E- I tu has intentat buscar un grup...

ENG- Hi ha problemes, hi ha certs problemes, sempre hi ha problemes en el tema de grups, primer que es crea una doncs una endogàmia, sempre són els mateixos grups, segons que si en una assignatura són tres i a una altra són quatre, grups de quatre, doncs adoptes una persona que no treballa bé amb tu, ja va bé però hi ha casos que eren quatre i ara són grups de tres i aquella persona i hi ha una persona del grup que és la menys impopular o la que menys temps porta amb ells i ha d'anar a buscar sola o que anar a buscar uns altres, a mi m'ha passat, jo anava amb dos nois que anaven junts dels del principi de carrera, quan eren grups de cinc bé, quan érem grups de tres bé ens anavem alternant, però en molts casos em quedava sol, o sigui hi ha molts problemes però no crec que això sigui algo quan vagis a treballar o estiguis en un departament, doncs, et posaran a treballar amb aquell o amb l'altre, no?

E- Sí.

ENG- Aquests canvis has d'adaptar-te i has d'adaptar-te a que si la gent que treballa no surt bé, més que jo que en els últims anys he volgut treure notes altes que m'he trobat amb persones que em deixaven sol en un treball a mi m'ha afectat molt, però ho haig d'assumir, haig d'assumir que si la resta de les persones no treballen jo haig de tirar del carro o sinó puc tirar del carro, no puc tirar del carro, no em puc inventar i no puc plorar és que no estem aquí per plorar.

E- No, dic per fer l'esforç per buscar d'estar amb gent que treballi i que treballi eficientment.

ENG- Sí, sí.

E- Ho procures fer això?

ENG- Sí, clar, hi ha gent que no, hi ha gent que crea grups de persona amb amics, llavors clar això no foten res, això també passa a les empreses, treballes en una empresa que els projectes s'acaba muntant entre els que millor es cauen i clar el projecte acaba fatal perquè no estan pel que han d'estar.

E- Els treballs en grups acostumen a ser treballs en grup de veritat, hi ha repartició de la feina?

ENG- Hi ha també moltes variants perquè depèn del moment no tothom tots els horaris iguals i no tens la obligació d'estar a la universitat tot el dia i tens ganes d'estar a casa teva amb la teva família i t'has d'inventar excuses per marxar, no és que tinc metge i te'n vas a casa i et reparteixes la feina i repartir la feina és treballar en grup.

E- Depèn de quin grau sigui repartir la feina.

ENG- Clar, és que repartir, és que si et donen un projecte en el qual hi ha 5 objectius i fan un grup de 5 persones, és evident que no faran el treball en grup, però la majoria de cops si tens un projecte que és comú et reparteixes la feina i aquest projecte comú s'ha d'ajuntar, i ho ha d'ajuntar algú i això ja és un treball en grup i tampoc ens podem ficar en temes de si treballarà tothom bé o no, o si acabarà treballant més un i serà més aquell que hi ajunti, és que això passa a tot a arreu, és un toc de realitat.

E- Creus que els treballen ajuden a aprendre més una assignatura?

ENG- Sí, perquè, bé si estàs amb persones implicades evidentment, si estàs amb persones implicades aprens moltíssim més perquè el que no et preocupa a tu li preocupa a l'altra i quan ell ho soluciona t'ho acaba transmetent.

E- D'acord, has tingut algun moment que hagis decidit deixar una assignatura?

ENG- Al principi, en algun cas sí que m'ha passat en els últims tres anys, sí que m'ha passat, ara no recordo quin exactament era, però crec recordar que vaig tenir moltes temptacions que com em vaig quedar sol en un grup i no podia enfrontar a l'assignatura vaig tenir temptacions de deixar-m'ho però al final no ho vaig fer.

E- Ho dic per si el fet de treballar en grup i tenir per tant una pinya fa que algú que li costi més deixar una assignatura, com una responsabilitat més o...

ENG- En principi sí que hi és però amb les assignatures, però normalment no abandones l'assignatura però sí que deixes els companys més de banda, sí que existeix aquest problema, però bueno és una miqueta, torno a lo mateix, és una mica de realitat, tu treballaràs una mica més aquí, si sou companys i estem implicats avui treballaràs una mica més per mi i demà treballaré una mica més per tu.

E- Les dinàmiques acostumen a ser de col·laboració més de competitivitat?

ENG- Però entre grups competitiu.

E- Entre grups vols dir, no entre els membres sinó entre grups diferents?

ENG- No entre els membres sinó entre grups diferents, però és una competitivitat saníssima, no hi ha competitivitat més sana que aquesta perquè els projectes és com una empresa que està sola en el mercat, el producte és una merda està claríssim, en canvi quan ha de competir amb algú les dos empreses han de pujar la qualitat dels seus productes, doncs aquí passa el mateix, quan hi ha un grup, a nosaltres ens ha passat, jo he anat amb aquesta gent amb la que hem treballat molt estàvem sols en grup i hem acabat fent un treball i l'hem entregat i ja està i ens han posat bona nota perquè no hi ha via competidors, però quan tens un altre grup de persones com tu treballant a la mateixa assignatura, l'assignatura es multiplica per 10 perquè estàs competint amb millorar.

E- Però competitivitat del rotllo de no deixar-se apunts o alguna cosa així?

ENG- No, no inclús si hi ha dubtes entre els grups que estan competint, o sigui una que no passaria en una empresa que seria que dos empreses que compateixin per un mateix producte no col·laborarien, tot i que hi ha una competició molt sana a més hi ha col·laboració, si hi ha un dubte l'altre l'ajuda.

E- La majoria dels estudiants quan teniu dubtes aneu a parlar amb el profe?

ENG- Els últims anys de carrera almenys jo i crec que la majoria, sí, els primers anys no, els primers anys no saps ni on estan les aules dels profes.

E- Però un cop ho has començat a provar va bé anar a les tutories?

ENG- Sí, quan i sobretot quan si tens projectes i demés sí que acudir a un professor de tant en tant, encara que sigui amb les pregunta més estúpida del món, t'ajuda a moure't perquè evidentment no has vingut aquí après, sinó que ja no estaries fent la carrera i ell et dóna pautes necessàries per tirar endavant, sí que és interessant però quan entres aquí a primer o segon.

E- No hi va ningú?

ENG- No, que jo sàpiga no.

E- Acostuma a passar, el tema dels treballs en grups, sou amics diguéssim els dels treball, vull dir que us veieu fora d'aquí, consideres que són la teva colla?

ENG- No, no, sí que som companys, sí que quedem per fer sopars però no quedem cada cap de setmana, és bastant general, però clar això dependrà molt del grup.

E- Cadascú normalment té la seva colla o els seus amics fora d'aquí?

ENG- Sí, sí que hi ha alguna que quedes uns caps de setmana alguns i quedes i portes els teus companys de la uni, però no han acabat mai sent els únics companys, els companys d'aquí no acaben sent els companys de caps de setmana no, també pot ser tema de que com que vas canviant una miqueta d'horaris i et desajustes i hi ha una persona que deixes de veure durant cert temps a classe, també, a mi em passa amb companys que els he tingut que com a company parella amb una assignatura i aquest company ens hem vist durant tot el curs i quedem els caps de setmana, això també depèn de la persona, però llavors hi ha un curs que no ens veiem tant, doncs és molt probable que ens acabem deixant de veure tant, però no és exacte, és a dir tu pots estar veient molt a una persona aquí i no quedar a fora.

E- D'acord, quan vas triar la carrera d'informàtica tenies clar que volies fer això?

ENG- Sí, vaig tenir un traspies a finals de primer, perquè les coses em van anar com em van anar i vaig dir, això no és el que volia fer, però al cap de cinc minuts vaig dir, no és això el que vols fer, sí, no he dubtat més.

E- No has dubtat més...

ENG- No.

E- I des de casa teva t'havien dit sempre que arribessis a la universitat, tenies llibertat?

ENG- Sí.

E- Els hi va semblar bé la decisió?

ENG- No és una qüestió d'obligació però és una qüestió de que els hi semblava bé i amés tinc l'antecedent que la majoria dels meus germans, o sigui tots els germans dos van començar la universitat, dos d'ells ho van deixar però va acabar d'aquella manera.

E- Informàtica també?

ENG- No, bueno, un electrònica, l'altre va començar una cosa rara que és de l'estil enginyeria i l'altre és arquitecte.

E- Tots de la branca...

ENG- De la branca tècnica.

E- A més són tots grans els teus germans?

ENG- Sí, el més petit té trenta i pico d'anys.

E- I a nivell de la colla de fora, tots estudien no estudien?

ENG- Com?

E- De la teva colla de fora de la universitat.

ENG- A de la colla, sí la majoria, dels que he acabat actualment sí la majoria són estudiants, perquè amb els que anava abans de la universitat mantinc un cert contacte, hi ha alguns que no estudien però el contacte és molt menor.

E- I és menor perquè tu has entrat a la universitat i és una dinàmica diferent, o no?

ENG- És una dinàmica diferent sí, vull dir et dediques a coses diferents i clar és quan veus molt a una persona aquí al final sí que acaba formant part del teu grup i quedes els caps de setmana i els altres van més a la seva, a demés és una miqueta diga-li nazi però jo m'he trobat amb el cas de certs companys que jo anava a l'ESO amb ells que van ser molt amics meus durant tota la vida, clar jo he fet la carrera i hi ha un company meu que actualment s'ha dedicat a la ferreria i te'l trobes un dia i és interessant xerrar amb ell però si els veus masses dies seguits perds temes, no, ell no enganxa.

E- No és nazi això, és molt sociològic però no és molt sociològic.

ENG- No té la capacitat, no pots parlar amb ell gaires dies seguits.

E- Temes d'interès diferents.

ENG- En canvi amb persones que sí que han estudiat i són persones que això i que potser acabes parlant de tonteries però hi acabes parlant i en canvi amb l'altre sempre acabes parlant de les mateixes tonteries, és molt estrany, no és que jo amb els companys que sí que són universitaris tingui conversacions transcendents, no parlo de xorrades, però cada cap de setmana són diferents, però en canvi, a un el deixo de veure ara, el veig d'aquí a un any i segueix dient les mateixes paraules, em sorprèn molt, és una cosa que sempre m'ha sorprès molt.

E- Doncs és molt sociològic, és una qüestió d'interessos diferents de trajectòries de vida diferents, no és nazi, li passa a tothom.

ENG- És com si s'hagués quedat tontet, pobre.

E- Aquest comentari potser sí que passa de la ratlla, no, és broma, ja t'entenc, li passa a tothom, de vegades és també per una qüestió econòmica també, perquè els que treballen tenen diners i els que no només poden anar al cine una vegada de tant en tant, per exemple.

ENG- Sí, sí, ens passava, deia "veniu a fer això", entrada 30 euros i clar, ves tu.

E- Clar, impossible. Miro si falta alguna cosa, vale, quan acabes les classes i així, et quedes per aquí, marxes, vas al SAF.

ENG- Últimament m'he quedat per aquí, estic aquí de nou a nou però també per qüestions de que la nòvia viu a Cerdanyola, o em quedo aquí amb ella, o m'espero aquí perquè ella està rebarrant.

E- Fas vida aquí?

ENG- Sí, estic de nou a nou.

E- Molt bé, doncs ja està, ho tenim tot.

Entrevista: 27. Titulació: Enginyeria Informàtica. Curs: Segon.

Data: 1 d'abril 2008. Durada: 1h.10minuts

E- Aviam, estàvem dient que estàs fent la doble titulació de matemàtiques i informàtica, estàs a segon?

ENG- Estic a segon amb una de primer.

E- I ets representant dels estudiants de segon?

ENG- Sí.

E- I quin ambient es respira més o menys en relació a Bolonya? La gent està a favor en contra...?

ENG- Tenim tres o quatre persones que sí que sabem que estan a favor de Bolonya, ja fa temps que ho diuen i la resta de gent la majoria, estan bastant decidides en contra, però hi ha alguns que tampoc acaben de, o sigui no noto jo que acabin d'entendre molt bé què passarà, llavors es deixen guiar més per la resta de la gent, això més que res perquè com que he estat fent clar que estat fent to això de recaptar firmes i tot això pues hem arribat el pacte aquest de fer de...

<Interrupció>

E- Estàvem dient això que tu estàs fent segon?

ENG- Sí.

E- I això de l'ambient de com ho està vivint els estudiants de que has vist tu que hi havia com diversos col·lectius....

ENG- El grup més nombrós són els que estem en contra definitivament, estem bastant convençuts, ens haurien de fer un pla molt bo de la doble titulació en el nostre cas perquè ens passéssim, de totes maneres quan vam estar parlant amb el coordinador de mates, quan van fer el canvi del pla de mates, nosaltres vam anar a parlar amb ell i ens va dir que ens obligaria que a passar-nos al pla, llavors la majoria de gent ara mateix, potser jo sóc el cas, el pitjor dels casos perquè jo n'he suspès una, però la majoria de gent que està en contra és gent que ha passat neta amb matrícules i que no tindria cap problema de continuar amb el pla antic, encara que els hi diguessin que els hi garantien el primer any de docència, i l'altra cara estan els repetidors que conec, són els que estan més a favor de fer el canvi, perquè clar la titulació són 6 anys i clar, si ja estan a primer, o entre primer i segon i encara els hi queden altres 5 anys per endavant, no tenen ganes de tenir que anar, havent d'aprovar tot a la primera, si fallen una haver-se de canviar el pla i tota la pesca.

E- Perquè la condició és aquesta que si suspens una, diguéssim, et passes al pla Bolonya?

ENG- Més o menys, el que ens diuen a nosaltres és que nosaltres tenim garantit el primer any de docència i llavors a partir d'allà la resta si continues amb el pla pots tenir un munt de traves, perquè et pots trobar, de fet no et pots trobar, sinó que et trobaràs de que una assignatura per exemple com Mètodes Numèrics que és anual, passarà a ser semestral i llavors si tu suspens en el pla antic i vols fer la docència en el pla nou et trobaràs amb que tens una assignatura que és semestral, que no dona el mateix temari que donava l'altra i t'ho hauràs de buscar tu per la teva compte i a lo millor et trobes que no hi ningú, a principi de curs et diran aquest és teu examen, aquest és els llibres que et pots buscar de consulta però no tindràs classe, no tindràs docència, o sigui docència la tindràs perquè pots anar al despatx a preguntar, però això espanta molt a molta gent sobretot els de primer que els hi dius que ho han d'aprovar tot a la primera i això se'ls hi fa un munt. A més fa poc va sortir que matemàtiques en el nostre cas, era un 20% de persones que aprovaven tota la carrera a la primera, la resta en suspensien alguna i informàtica quin és tampoc...

E- Deu rondar...

ENG- Informàtica és una mica diferent també perquè pel que vaig estar parlant amb els coordinadors, els problema esta sobretot a primer o potser a segon que la gent entra a informàtica pensant és una cosa, no és el que és, els hi va quedant, els hi va quedant, llavors hi ha un bloc de repetidors entre primer, segon i tercer que a demès els hi va bé canviar al pla nou, perquè canviar al pla nou segons es veu la cosa és com renovar-te l'expedient, perquè per molts repetidors, d'aquests que porten anys, algunes persones que conec d'aquestes que ja han gastat com a cinc convocatòries i només els hi queda la

última, passar-se al pla nou vol dir començar des de zero i llavors vol dir que poden tenir tota la carrera aprovada a la primera a la majoria d'assignatures quan en realitat miren l'expedient a lo millor porten 10 anys fent la carrera, i clar això atreu a un grup d'alumnes que per ells netejar-se l'expedient per ells és perfecte.

E- I els que hi estan en contra quins raonaments tenen?

ENG- És que en el cas, és que jo ara mateix a informàtica no puc dir més que el que hi ha de pla pilot, que la majoria de la gent pensa, aquests que estem en contra és que ni tant sols el pla pilot és massa, o sigui nosaltres de que vam començar amb el pla pilot tampoc coneixem una altra cosa i tampoc podem comparar més que amb altra gent que coneixem, amb experiències que ens han explicat alguns germans o alguns que ja han fet la carrera, doncs, però el que és veu és que en el cas de matemàtiques el canvi de pla és una retallada, però bestial de coneixements, passes de fer, és que no ho sé perquè jo tinc el cas de la doble al cap, però nosaltres passem a reduir un munt de crèdits, uns deu crèdits per any, amb lo qual això seria una assignatura anual, per exemple, algunes de les assignatures entre 9 i 12 crèdits anuals, 15 com a molt.

E- I això comportarà devaluació de continguts?

ENG- Per exemple, en el cas aquest de mètodes numèrics, passar d'una assignatura anual a una semestral, no, en els nostres grups, això a més mètodes numèrics és per nosaltres una assignatura que té certa gràcia perquè és de la branca entre matemàtiques i informàtica, es tracta d'aplicar les matemàtiques a programes informàtics o al revés i llavors, clar reduir assignatures d'aquestes i afegir-te com aquestes que van implantar a ciències que és de em sembla sis crèdits, és de, no ho diré... ho tinc aquí... és una assignatura que serà com unes conferències, em sembla que és Temes de la ciència actual, volen fer la mateixa per totes les carreres de ciències, en el cas de mates es farà treure tot el que té a relació amb mates d'aquesta assignatura... sí és aquesta. A pilot que és mig mates, o sigui mates a l'any passat i informàtica mantenint-se, el qual no s'aguanta gaire perquè en vermell són les d'informàtica i hi ha cursos és que hi ha cursos que són totalment acaparadors de...

E- Vaja, sí és veritat.

ENG- Llavors, o per exemple, coses que dèiem, per exemple nosaltres acabem la carrera, la doble titulació i en el nostre cas ens haurien de reglar, per dir-ho així, o incloure dins les nostres dos titulacions, hauríem de tenir el grau d'informàtica, el grau de matemàtiques i ja incloure'ls de per si, per exemple la mansió d'enginyeria matemàtica perquè complim amb totes les assignatures, o excepte una que més o menys, és com una que fem, vull dir que seria convalidable pel que vaig estar parlant i clar ho veig com una mica estrany perquè passes de tenir una llicenciatura i una graduat superior en enginyeria a tenir dos graus que ben bé tampoc saps això, que veus que els coneixements minven, en general el sistema d'avaluació continuada tampoc acaba de convèncer, el pla pilot la veritat és que amb aquest tema no ha funcionat molt en algunes assignatures, ha funcionat molt bé en altres pel que hem fet nosaltres en aquests dos anys, hi ha assignatures que saben fer una avaluació continuada com toca, que seria funcionat sense perdre l'esperit que nosaltres diem de la universitat, o siguis no estàs com al cole, no necessites un tutor que et vagi a darrera sinó que te interès per aprendre ja s'espavilarà, aquesta paternalització que fan em Bolonya

E- I això seria l'avaluació continua mal aplicada diguéssim, estar molt a sobre..

ENG- No, la d'aquests anys seria més aviat bueno, de fet estar a sobre si perquè has d'entrar un munt de treballs, has de fer, o sigui nosaltres entenem que fer pràctiques i fer exàmens de teoria i pràctic, problemes diguéssim si que és lo lògic, però tenir que anar entregant treballs, tenir assistència obligatòria encara que sigui del 80% i coses d'aquestes no considerem que sigui, no perquè sigui una mala avaluació continuada sinó

perquè aquestes premisses ja no ens les acceptem, jo per exemple m'he tret alguna assignatura sense, de mates en el meu cas, sense que no té assistència obligatòria sense gairebé anar a classe perquè jo ja m'he buscat alguns mitjans, jo ja m'he buscat la vida.

E- Es la reivindicació de la llibertat de poder-ho fer diguéssim?

ENG- Clar, i tal i com es veuen les coses d'aquí a quan s'apliqui Bolonya com serà difícil tenir una feina per exemple, compaginar una feina amb això i en el nostre cas no és fet de tenir una feina, es el fet que nosaltres fem dues carreres, tenim una pel matí i una per la tarda, la majoria de gent fa una carrera de matí o tarda, amb lo qual té una període del dia lliure excepte en període pràctiques aquests que moltes carreres un munt de feina, però bueno, és el que toca i també una sèrie de feina. Nosaltres ens poses a Bolonya, estem fent dues carreres, ho hem escollit nosaltres vull dir hi entenem però tal com estava pensat ja estava bé, però ara tens el doble de feina perquè has d'anar presentant que si problemets per aquí, que si llistes per allà, no et dóna temps a estudiar com tocaria si vols mantenir una vida normal, i a més a més en èpoques en que se't satura tot és impossible, o sigui vas dormint dos hores al dia i fora perquè tens que coincideixen matí i tarda, més pràctiques d'una, pràctiques o entrevistes de matemàtiques a lo altre, se't ajunten tres o quatre treballs i tens una setmana amb que ni tant sols pots rendir al, vull dir ja per nosaltres no podem rendir a un ritme normal.

E- Hi ha algú que treballi d'aquests que facin doble titulació?

ENG- No, que treballin de la doble no, que jo sàpiga no.

E- I és una de les queixes, o no?

ENG- No, la majoria de gent de la doble ja es conscient de que no treballarà nosaltres fem l'associació de que nosaltres no treballem però fem una altra carrera que seria més o menys lo mateix, no són tantes hores de treball cada dia, però jo tinc un horari bastant complet.

E- Ja m'ho imagino, però es una reivindicació típica d'altres titulacions que no els deixen treballar, bueno que ara és més difícil treballar.

ENG- I a més a més ara en el cas nostre això ja no seria treballar, però per exemple dono classes, jo a més a més de tenir aquest horari, en una tarda lliure que tinc que és precisament la del dimarts dono classes, i això si que hi ha més de la doble que si que he sentit, sobretot l'any passat hi havia gent, aquest any més complicat, és l'any de la doble titulació amb pla actual que més crèdits te i jo tinc 88 crèdits ara i clar, hi ha gent que no però l'any passat sé que hi havia gent que donava classes o això i eren els pocs hores lliures perquè home, jo de moment no tinc problema però hi ha un parell de persones a la doble, tres, o sigui que han de treballar tot l'estiu per poder-se pagar la matrícula d'això i clar, si a sobre durant el curs han d'anar fins aquí, clar per ells és una tocada de nassos.

E- En relació a la docència, heu detectat algun canvi amb el pla pilot?

ENG- Bueno, hi ha professors que s'adapten millors que d'altres segons ho veus, per exemple en el nostre cas per citar un exemple, nosaltres estem fent Anàlisi II amb un professor que devien dir "ei aquest any has de fer avaluació continuada" i zas ha posat un 40% de la nota val problemes i el 60% l'examen final i un 40% de problemes és entregar quatre problemes i explicar-los a la pissarra amb lo qual per exemple això em sembla una burrada, vull dir que pengi una llista, va penjar una llista el primer dia de 85 problemes, aquests es fan al llarg del curs, em sembla bé, però que clar per exemple, clar és que els problemes tots aquests ells no els explica per poder fer això com que ha d'anar traient la gent a la pissarra tots els problemes de la llista els fa explicant algú a la pissarra i ell els comenta, home el ritme que es porta un estudiant que està presentant davant de tot, que es pot equivocar i perdre ell el temps, doncs per nosaltres es una mica una pèrdua de temps a part de que valgui un 40% que és quasi la meitat de la nota, hi ha

lo típic que em sembla que has de treure més d'un 5 a l'examen final que és lògic, però per nosaltres es un abús l'avaluació continuada, per nosaltres més d'un 25% de la nota ens sembla bastant bèstia, vull dir la universitat és universitat, vull dir de tota la vida ha funcionat que tens un examen al final i sinó t'espaviles doncs mala sort, vull dir, va bé que tinguis exercicis i tot això però que vagis comptant i així. Clar en algunes assignatures ha millorat una mica nosaltres quan fèiem l'any passat estructura de dades teníem aquesta cosa rara que fan que tampoc acabem d'entendre del tot perquè de tenir, no ens queixem perquè ens va sortir bé però aquest any algú que no li ha sortit bé o el primer semestre que bé o lo que sigui i es que es normal perquè el que tenies era una avaluació continuada de manera que si dos setmanes abans dels exàmens havies complert els requisits, ja estaves aprovada l'assignatura i no tenies l'examen final, per nosaltres això vamos perfecte perquè informàtica es la carrera fàcil de les dues, matemàtiques és la difícil, la que té més treves. La majoria de gent que venia de la doble ja sap bastant d'informàtica ni que sigui pel seu compte, llavors aprovar una assignatura d'aquestes via entregar quatre pràctiques i tal per nosaltres el primer any va estar bastant bé perquè arribes i no tens examen final amb lo qual pots dedicar més temps als altres exàmens, però per altra banda veies a tot la gent que no havia aconseguit passar l'avaluació continuada per...

E- Per poc?

ENG- Per poc, perquè a demés estaven aprovats i igualment suspèien, llavors són aquestes coses que te l'avaluació continuada que has d'entregar problemes que són molt més fàcil que un examen final i que pots fer per exemple a casa o a l'aula però que són de matèria, no són un final que tens tot el que entra i però que a llavors t'obliga a treure més d'un 6 o més d'un 7 per aprovar-te i és un conyas després tenir que anar, no es que m'ha quedat un 6, o un m'ha quedat un 5.8 i necessitava un 6, o sigui que estàs aprovat però com que hi ha les normés aquestes és obvi que has d'anar a l'examen, te'n vas a l'examen i et foten un examen que te un clar, es de tot el semestre, passes d'un extrem a un altre.

E- Has currat tot el curs i a sobre tens l'examen final.

ENG- Sí, o sigui l'avaluació continuada porta per si aquesta deixadesa, la majoria de gent que vol aprovar per avaluació continuada sabent les coses al dia, això no es bo per l'ensenyament, és a dir tu aprens al dia perquè tens tantes avaluacions continuades que no tens temps d'intentar assolir pas per pas, agafes un bloc, te'l estudies perquè tens un examen aquell dia i et poses ràpidament amb el bloc d'una altra assignatura que tens un examen el dia següent, no pots permetre't el luxe de dir, aquesta setmana em dedico als meus projectes extra universitat, hi ha molta gent que es dedica a, sobretot hi ha un grup de la doble que es dedica a coses de programari lliure i tal i clar, pues a lo millor tenen els seus projectes i això, pues la setmana següent m'agafo... això ho podies fer abans tal i com estaven les coses abans, però ara amb l'avaluació continuada no, és un matxacar, a nosaltres no ens agrada.

E- I algun canvi més heu notat a part de l'avaluació continuada, de fer treballs en grup o...

ENG- Nosaltres el canvi no l'hem notat perquè nosaltres ja estem, del primer al segon any ja vam veure un petit canvi però tampoc massa significatiu, jo el que parlo es pel que m'han dit altres persones i si que es nota que el fet d'haver d'entregar un, que si problemes per aquí o lo que sigui, no era gaire diferent el que hi havia abans d'entregar problemes o lo que sigui però el fet de tenir que anar entregant com per blocs els d'informàtica sobretot, o sigui "avui, durant aquestes dues setmanes s'ha fet un temari, doncs la setmana següent comences el següent temari i a sobre tens un examen de lo que

has fet fins llavors i el següent bloc tens examen d'allò, llavors lo últim si te'n oblides realment, o sigui la nota no es veurà reflexat allà.

E- Està com fraccionat en petits?

ENG- Clar.

E- I treballs en grup en feu molts?

ENG- Sí, però això ja ens hem acostumat, per exemple fem moltes pràctiques i això vulguis o no en el nostre cas sí que ens beneficia, perquè si fas una pràctica amb una altra persona o amb dos persones més sempre et pots dividir la feina de manera que quan arriben aquestes èpoques de marabunta de problemes, pràctiques i de tot, dius bueno pues jo ja faré aquesta i jo ja faré aquella altra o quedem i fem un canvi i més o menys o vas traient.

E- O sigui que el fons tampoc acabarà sent un treball en grup en grup?

ENG- Sí, o sigui et reuneixen però depèn, normalment sí que es un treball en grup, avui he quedat amb un amic i és per una pràctica a dos setmanes vista i tu vas fent però nosaltres ja sabem que ens reunim dos setmanes abans diguéssim perquè sabem que la setmana que ve segur que ja ens posaran alguna cosa que ens tallarà la pràctica aquesta llavors el que passa és això que quan s'ajunten varies llavors sí que no es converteix en un treball en grup o es converteix en un treball en grup d'aquests que cadascú fa la seva part i quan tens un canvi diguéssim el que fas és agafar la part de l'altra, te la mires i intentes corregir el que ha fet l'altre i tornes a canviar, clar, vull dir és que no hi ha altra opció i això tampoc acaba de convèncer i jo aprenc molt més quan una pràctica tinc, clar és lògic, quan no tinc la pressió de dir encara me'n queden dues més. I a més a lo millor les altres dues sé que no em valen la pena, si estic fent una pràctica que realment se que estic aprofundint en la matèria, no se com quan fèiem un microcontrolador que has de dedicar una sèrie d'hores fent una assignació i tot i estàs aprenent, aprens com funciona un microcontrolador que per la carrera et servirà, però per altra banda t'estan posant la llista d'uns problemes que són els mateixos que està fent a classe però que els has d'entregar per nassos que els hi has dedicar unes hores perquè en aquest cas són de matemàtiques i no són com al Batxillerat que et donaven un problema i hi ha quatre tipus de problemes, detectes quin tipus és i el fas, aquí tu has de currar i llavor hi ha alguns que són bastant punyeteros, hi dediques unes quantes hores i igualment està be, he après però no he fet res que no podria haver fet jo en un moment lliure que jo tingues d'aquí a una setmana o d'aquí dos, són problemes de cara l'examen final, per tant, m'és igual, per què els haig de fer ara? Vull dir, jo preferiria que em diguessin aquestes quatre llistes que has d'entregar al llarg de semestre me les penges al principi de curs, i abans d'acabar el curs me les entregues, dos setmanes abans de l'examen, vale pues jo, dic jo que les entregaré en el moment que vingui bé i segurament la nota no serà la mateixa que si em dius entrega-me-la ara i tinc dos pràctiques i a més avui tinc de 9 del matí a 9 de la nit amb les classes.

E- Entenc que per tu potser això et perjudica però també pot ser que per estudiants que siguin més mandrosos, els hi benefici?

ENG- Sí, clar, és el grup de gent que està a favor o del grup dels indecisos que veuen com que..., hi ha un grup d'indecisos que a més ho diuen obertament que veuen que Bolonya és un pas enrere en quant a coneixements, és aquesta tant promouen els anti Bolonya, això de que t'ensenyen a aprendre i no t'ensenyen, vull dir després tu t'has de buscar la vida i després surt bastant d'aquests que diuen és un pas enrere vale, la meitat de coses que fèiem fins ara i moltes assignatures que a mi m'agradaria haver fet no les faré perquè ja no tenen cabuda en el temari, però bueno, vaig suspendre una aquesta se'm netejarà i a més a més no tinc la intenció de treure'm la carrera any per curs, no és

que no tingui la intenció és que ja ho veuen que són això mandrosos, no mandrosos però...

E- Bé, tenen menys, una motivació diferent.

ENG- Exacte, és una motivació diferent, alguns d'ells no és que no es prenguin la carrera en serio però s'ho prenen a la lleugera, s'ho prenen d'una manera molt més tranquil·la i veuen que en canvi si passen a l'altra hauran de currar menys, així de clar, si que has de fer molts més exercicis, però en realitat és currar menys de cara a quan, vull dir, un examen final tampoc és moco de pavo, saps que vull dir, vale que treballem o sigui si poses la diferència, amb Bolonya el que fas es treballar menys durant tot el semestre i en canvi amb lo altre, és el que passa sempre, vull dir tu vas estudiant però fins que no estàs a un mes o a un mes i mig abans de l'examen no et poses en serio a començar-te a treballar les assignatures com toquen i et poses mes i les dues setmanes abans treballes el que no has treballat en tot el semestre, clar per molta gent no és que siguin mandrosos sinó que hi ha gent que no té força de voluntat o no està acostumat a fer aquestes maratons, prefereixen continuar com en el Batxillerat, a més una cosa bona que té entre cometes que té Bolonya es que si tu una assignatura la portes malament a la meitat te la pots treure de sobre, no necessites esperar al final per dir és que me la trec de sobre.

E- Treure-te-la de sobre vols dir deixar-la de banda?

ENG- Deixar-la de banda sí, de dir aquesta assignatura no l'estic traient perquè les notes que vas aprovant però la portes per xorra i dius, uau a veure si continuo tenint sort, però hi ha gent que això li va bé, aquesta assignatura no em va bé, fora no hi ha cap problema, ja la faré l'any que ve perquè a lo millor em convaliden inclús les pràctiques vull dir perfecte menys feina, llavors hi ha gent que es conforma amb això, deixo l'assignatura, continuo gent les pràctiques per exemple ja que he pagat que me les convalidin l'any que ve, l'any que ve se les convaliden amb un 5 ja està, ja tenen menys feina de cara a l'any que ve, no es que siguin mandrosos a veure és treure-li profit a alguna situació, però clar són un grup de gent que ho veiem com una cosa bona i altra que no.

E- Les motivacions de tria de la carrera de doble titulació informàtica i matemàtiques suposo que són molt diferents, així en general, o no?

ENG- Sí, home per separat?

E- Una en relació a les altres, vull dir..

ENG- A veure, normalment, pel que conec per tota la gent, clar és que és això, vam començar 26 persones.

E- A la doble?

ENG- Sí, 26, al cap d'uns mesos ja érem 24 i vam passar a segon diguéssim amb una o dues repetides 16, amb lo qual el grup està dividit jo al menys l'any passat i tal,fèiem aquestes i ja conec a la majoria de gent i la gent agafa la doble titulació perquè li agrada és la diferència, és per això perquè no agrada Bolonya a la doble titulació diguéssim i a mates en general, la gent sol agafar matemàtiques o la doble titulació perquè li agrada, li agrada aprendre li agraden les matemàtiques i la informàtica i no pot decidir en el nostre cas, en el meu i en la majoria de gent ostres és que m'agrada informàtica i m'agraden les matemàtiques. Matemàtiques segurament és una carrera per aprendre per si vols fer docència, la majoria de gent no vol acabar fent docència o no almenys al primer, algun diu ostres algu diu si puc fer alguna cosa i després puc anar a la universitat però no de primeres, no acabar en un institut per exemple ensenyant què és una arrel quadrada, i l'altra banda està la informàtica que es l'estabilitat, la informàtica no es que doni molta pasta a la majoria de gent que surt, o sigui has de ser bo perquè t'agafin però si et pot proporcionar a una persona, diguem-ho així, mediocre, un titulat normal i corrent, pot

cobrar un sou mínim que permeti fer coses. Però la majoria de gent d'informàtica i matemàtiques seran això has de ser bo o sinó et tocarà pringar, però ho fas igualment perquè, o sigui jo per a mi mates i informàtica, agafar la doble és vocació de voler aprendre més i per això m'agrada perquè realment Bolonya, o sigui el que més molesta és això que passis de fer aquest temari que inclou tantes coses, cent coses per exemple i a Bolonya passa a tenir-ne només 60, què faig amb aquestes 40? Després les haig de fer jo a part amb aquest sistema de post grau, com es diu, mencions i els màsters i això que després has de pagar preu de màster, no? Per algú que vol, o sigui que som idealistes de la universitat per aprendre, és a dir nosaltres entenem que hi hagi aquesta demanda de unes carreres per exemple de unes carreres per exemple les tècniques que són per gent que vol fer una carrera i treballar, realment la majoria de gent que coneix és així, fa la tècnica per després treballar, no els hi interessa, vull dir els conec, conec a moltíssima gent d'aquí i els ja t'hi diuen, no els importa ja estàs parlant d'ells de coses informàtiques i el camp que ells no els hi interessa els hi és igual, no els importa aprovaran l'assignatura i se'n aniran a casa tant feliços, però la majoria de gent que fem la doble i alguna gent que conec d'informàtica que són la majoria dels que estan més realment en contra, és això que venen aquí perquè els hi agrada, ells van a classe i per la seva banda estan fent tres o quatre projectes més pel seu compte o aprenent coneixement entorn de la carrera, aprenent a utilitzar plaques o el que sigui o tot en general, i a mates igual, buscar-se problemes diguéssim a part, intentar profunditzar amb coses que no es veuen a matemàtiques fins més endavant.

E- Quan vas triar la doble titulació no vas pensar <interrupció>, no vas pensar a triar informàtica perquè tingues més sortida laboral?

ENG- És que en el meu cas particular jo ho vaig fer perquè m'agradaven les dues coses, jo mai he mirat les sortides, o sigui m'ho he mirat perquè sempre s'ha de mirar però no es una cosa que m'hagi, com es diu? Fixat la idea...

E- Condicionat.

ENG- Sí, condicionat a escollir, jo ja sabia des de feia bastant temps que volia fer una cosa per l'estil, jo sempre havia dit que volia fer telecos però vaig estar parlant i un cop vaig entendre què era telecos i vaig entendre que era mates i informàtica, vaig dir vale jo vull fer, i de fer jo no sabia que la anava a escollir fins que se'm va presentar l'oportunitat de fer les dues, fa dos anys que es fa, jo no en tenia ni idea que es podia fer les dues. Vaig anar a uns mesos abans de les pre-inscripcions a mirar quines carreres hi havia i vaig dir ostres, el que jo vull i quan agafava els pamfletos l'últim que mirava eren sortides professionals, ja ho feia que pensant que entraria a aquesta carrera perquè és el que jo vull i si després vull alguna cosa que sigui de tipus professional ja faré alguna altre màster o alguna carrera curta, o ja pensaré algo, però jo ja tenia pensat dedicar aquests sis anys de la meua vida a aprendre, a pujar-me un futur però específicament, és vocació més aviat, la gràcia de la universitat, aprendre.

E- Val, més centrat en coses d'aprenentatge quan comences un curs, una assignatura el que sigui, mires l'avaluació i condicions la teva manera d'aprendre en aquella manera d'aprendre segons el que et demanen.

ENG- Sí, sí, completament, això també és un problema suposo, tothom ho fa avui.

E- Sí, hi ha gent que ho fa més o ho fa menys suposo.

ENG- Sí, però d'una manera o altra sempre condiciona, si tu tens la mateixa assignatura que són dos assignatures i una té avaluació continuada i l'altra no, si tu tens l'altra assignatura a darrera, aquesta que no té avaluació continuada l'aniràs fent com per tu, el que faràs és retenir, entendre i si una cosa no et surt, o sigui abans de passar al següent esglaó tu encara que així, o sigui imagina't que tens dos esglaons d'assolir en aquesta assignatura i fins que no n'assoleixes un no pots passar als següent, doncs tu te'n ocupes

d'assolir un esglaió abans de passar al següent, encara que tu estiguis pel quart esglaió, si tu encara estàs assolint el segon fins que no acabis el segon no començaràs el tercer i ja te'n ocuparàs tu de <...> abans de l'examen. Però si tu tens avaluació continuada i tu vas per l'esglaió dos i estàs a l'esglaió dos, fas un salt i passes a l'esglaió quatre, et menges el tres, però és lògic perquè no en trauràs res, o sigui no en trauràs, tens molt de temps per aprendre, vull dir fer'-ho a l'estiu, vull dir si realment t'interessa ho agafaràs a l'estiu o al temps lliure ho agafaràs i diràs de que anaves això, però no faràs res més t'ho miraràs, ho aprendràs però no assoliràs aquells coneixement com hauria de ser.

E- Llavors mentre fas el curs diguéssim vas fent?

ENG- Clar, si tens varies avaluacions continuades obertes el problema és això que mentre estàs assoleixes una no estàs assolint una altra però les matèries continues avançant amb lo qual vas avançant però de dos en dos i per separat, és a dir, el u d'una, el tres de l'altre, el tres d'una el quatre de l'altre, vas fent, per què? t'ho permet, la veritat és que tu permet, si al final et trobessis amb un examen, normalment et trobes amb un examen però potser ja no tens aquesta necessitat de que, potser ja estàs aprovat, no te gaire motivació, jo he arribat a anar al alguna assignatura d'aquestes i dir encara que treguis un menys u, ja estaria aprovat, vull dir la motivació d'aquestes assignatures és zero, és el dia abans no, però dos dies abans o tres com a molt, et mires el temari i t'assegures de saber lo mínim, si hi ha mínim per treure la nota mínima i sinó per quedar bé.

E- O sigui que l'expectativa tampoc és de treure de grans notes sinó d'anar traient?

ENG- Clar, en aquest tipus d'assignatures, o sigui tu t'ho plantejes no, vas a treure una bona nota, sempre m'ho plantejo però quan veus que se't està acumulant tota la feina has de decidir, si tu veus que una assignatura, a més hi ha assignatures que t'aporten molt més que d'altres, si tu tens una assignatura que t'aporta molt i te l'estàs deixant fina al final, deixaràs de banda aquestes d'avaluació continuada que realment moltes d'elles, però algunes d'elles no t'aporten res igual que de les altres, però si a sobre tens una avaluació continuada, és com allò de dir no sé m'interessa més l'altra encara que no t'aporti tant perquè l'has d'aprovar i llavors li dediques molt més temps perquè l'altre no necessites tant temps i amés igualment pots aprovar-la amb bona nota sense tenir que dedicar-li tantes hores, serà molt tot estandarditzat, vull dir l'examen són d'aquesta mena, el segon és d'aquests i el tercer és d'aquesta, si reparteixes l'any que ve serà igual, tindràs el primer igual que l'altre el segon igual que el segon i el tercer igual, de la mateixa manera pots agafar exàmens d'altres anys i a la que en fas tres ja pots anar a fer el que et toca aquell any i vas casi amb plenes garanties, li has de dedicar una mica de temps. En canvi, tu agafes una assignatura d'aquestes que has d'assolir pas per pas perquè t'ho has proposat tu, perquè no té avaluació continuada i llavors tu te la prens amb la clama perquè realment t'interessa i clar, pues tu vas fent i mires l'examen de l'any passat i dius buff espera, espera que és un examen de tot el curs no és d'un temari que només em poden entrar cinc coses, les possibilitats que entri aquí matèria són molt més grans, és la diferència, els exàmens si són més petits són més fàcils d'estudiar, clar, això per la gent que sí que vol treure la carrera fàcil, i dir ei he acabat i tinc dos carreres, dos graus i una menció i ho he fet amb sis anys i m'he estat rasant la panxa, perfecte, firmo ara mateix, però, no sé, des del meu punt de vista no és aquesta l'actitud, i amb això no vull dir que no hi hagi assignatures d'avaluació continuada que no em motivin, jo en assignatures d'avaluació continuada he anant passos més endavant perquè m'ha agradat a mi, però el fet de tenir que anar presentant tants treballs i tanta coses incita a saltar-se passos, necessito aquet treball i no he entès l'anterior, buneo, entrega el treball perquè sinó pringues i dius, ja m'ho miraré més endavant i més endavant tens un altre treball, vull dir, s'ha de ser sincer i saps que tu mateix saps que després no te'l tornaràs

a mirar o com a molt abans de l'examen final, si t'ha tocat el cas, però ja comptes que hauràs de fer un final o que faràs per continuada i ja està és això.

E- Torno el tema del treball en grup, el treball en equip el decideix els profes, els propis estudiants?

ENG- Tu esculls el teu grup, això ho esculls tu, ells el que fan són decidir grup de pràctiques, llavors tu el que fas és t'apuntes a un grup, si hi ha grups de pràctiques a hores diferents, hi ha un tap allà per apuntar-se, tu decideixes amb qui vas.

E- Però no decideixen els estudiants amb qui van?

ENG- Sí, sempre, això sí, tu decideixes amb qui treballes, si et quedes penjat pots posarte amb altres que queden penjats, vull dir sempre, però ells obren els grups de pràctiques, el dia 2 s'obriran els grups de pràctiques i el servidor es col·lapsa perquè tothom està esperant perquè tothom vol la seva hora, i amb vosaltres dos doncs en vosaltres dos i t'apuntes.

E- I normalment almenys, sempre vas amb la mateixa gent?

ENG- Tinc un parell de grups de gent, jo sempre, són coses d'aquestes que de vegades són grups de tres, de vegades grups de dos, llavors sempre coincideixes amb una o amb altres, però en general sempre solc anar amb els mateixos grups de gent, dos diferents.

E- Busques gent eficient?

ENG- Sí, a veure, quan vaig fer Estructura de Computadors aquest primer semestre jo em vaig quedar penjar diguéssim perquè com que vaig repetir hi havia gent de la doble que havia fet les pràctiques l'any passat que o no feien d'assignatures directament perquè no se l'havien agafat o perquè no repetien, i clar jo vaig tenir que fer les pràctiques amb dos nois que em va tocar i no vaig escollir, però sempre que puc que és amb la resta de les pràctiques sempre escullo, a més amb els dos grups que he escollit ja des del principi s'ha treballat. O sigui dels dos grups on vaig, hi ha un on sempre es comparteix el pes, quan, o sigui que es comparteix completament, és tant dinàmic, les dos persones treballem igual, les tres, bueno quatre, perquè llavors fem un grup de tres, de dos o lo que sigui i en el cas de l'altre grup sempre haig de ser jo que tiri una miqueta perquè aquests dos que m'acompanyen són gent intel·ligent però són mandrosos, són gent que no es passen a Bolonya perquè valoren el coneixement, no és que valorin el coneixement però no els hi agafa aquesta retallada total però en el cas donat que suspensessin alguna més o així bèstia, doncs no tindrien cap problema per passar-se al grau per interès, per mandra. Però mai he tingut problemes en aquest cas.

E- Hi ha hagut alguna vegada que hagis decidit deixar alguna assignatura, o sempre has anat seguint?

ENG- Sempre dic que deixo alguna assignatura però sempre acabo anant a totes.

E- Amb el grup us ajudeu diguéssim...

ENG- Això sí que m'agrada molt, tot i que no sé si hi hauríem de dir que és avaluació continuada perquè les pràctiques es farien iguals fos lo normal, però el grup o sigui fer treballs d'aquests pràctiques en grup de l'avaluació continuada sí que funciona que és que tu t'has d'anar portant les coses al dia, doncs t'has d'anar portant les coses al dia i les que no entenguis llavors les ha de pregunta, llavors en el profe no és accessible en el nostre cas perquè contínuament tenim classe quan tenen ells tutoria i però clar, quedes amb el grup, has de fer una pràctica que o uns exercicis que has d'entregar i que són conjuntament i el que no entén un ho entén un altre, i tres persones pensen més que una.

E- I això fa pinya, diguéssim?

ENG- Sí, i sobretot això en el meu cas en el grup on estem som gent que tenim facilitats diferents, dos dels companys tenen molta facilita't per les matemàtiques i jo diguéssim que tinc facultat per la informàtica juntament amb un altre company, i llavors clar sempre que fem, encara que siguin parelles de dos sempre fem els treballs junts, cadascú

fa, cada dos fa lo seu però si hi ha problemes es comenten en grup, perquè normalment et trobes en tots els grups amb els mateixos problemes i llavors, clar està molt bé perquè tu quedes amb aquesta gent i com que cada dos per tres quedes amb ells perquè et toca, veus com funciona la gent i saps que si jo necessito qualsevol cosa d'explicació en matemàtiques no tinc problema, el proper dia que quedem els hi pregunto segur que un d'ells m'ho sabrà explicar i viceversa, saben que si necessiten qualsevol cosa d'informàtica saben que si joestic allà els hi explicaré en un moment, i això et treu pes, a mi em treu pes de les assignatures amb matemàtiques el fet de saber que jo tinc com uns profes particular, vull dir, molts dels dubtes que tinc a classe que em sorgeixen després quan estàs a casa, sé que no tindrè el problema d'anar-los arrossegant durant un temps perquè no he anat a veure el professor o mirar-ho als llibres o així perquè en qualsevol descans i ho parles amb ells i nosaltres passem aquí passem moltes hores, excepte els dimarts la resta dels dies passem quasi tot el dia aquí amb els companys, vull dir, ja fora del meu grup la veritat és que ja l'any passat es va veure molt en la titulació i aquest any que som setze encara més, hi ha com una pinya, aquí tu preguntes i algú et contesta.

E- I la pinya va més enllà de la universitat, o només es queda aquí? És a dir, quedeu a fora.

ENG- Sí, a veure jo ja coneixia dos dels nois que fan la doble d'abans, fèiem Batxillerat junt, uau mates i informàtics, anem aquí i però els que quedem a fora som tres o quatre, la resta de gent lo típic fan els sopars d'universitat, però clar, passem tantes hores aquí perquè vulguis o no és casi forma de la universitat, perquè clar potser a les 12 acabem classes i fins a les 3 no en tenim, tens tres hores en les quals només has de dinar, és, o sigui és com quedar fora la universitat, perquè te'n vas agafes, o potser fins a les 5 no tens classe pues ja que tens cinc hores per davant, de vegades hem tingut bloc d'aquests que se't saltes coses i què fem? Doncs anem a Plaça Catalunya i prendre alguna cosa en algun lloc per no està aquí, i sí, va més enllà. O sigui quan surts fora no parles de la carrera normalment, però.

E- No, la gràcia és si la pinya va més enllà de la universitat...

ENG- Clar, això potser seria un punt a favor de fer treballs en grup, un punt a favor i en contra, depèn de com t'ho miris, perquè tu comencen l'avaluació continuada i et diuen tens que fer un grup de problemes i grup de pràctiques per cada assignatura, o sigui...

E- Un caos.

ENG- Coneix gent, de fons és aquesta, a més la gent que faràs les pràctiques i això no són els únics que ho estàs fent, les pràctiques sempre es fan amb els companys del costat i els de problemes amb gent que té problemes semblants als teus, nosaltres ens agafen a matemàtiques a principis de curs grups de problemes de dos en dos i jo vaig amb aquell i jo amb l'altre i tu agafes i et diuen al cap d'un parell de setmanes, feu aquests problemes. Arribes i dius no ho sé fer lo primer que fas, et busques la vida i lo bo que té és que si et portes bé amb la gent tu t'estàs traient la idea però dinant o prenent algo dius "ei com va lo de problemes" i comentes de què va el teu problemes potser aquest tio et diu a lo millor ha vist alguna cosa que tu no has vist i et diu si fent tal cosa et surt directe o fent tal cosa segur que surt, clar, vulguis o no anar preguntant als treballs i tal si hi ha bona comunicació això funciona, i la bona comunicació es crea a partir de fer aquests grups, quan et veus apurat preguntes i quan preguntes un parell de cops i l'altre t'ho pregunta a tu dos cops ja has creat allà un vincle allà de confiança i saps que l'altre persona en qualsevol moment si tu necessites qualsevol cosa, cap problema.

E- En els profes no recorreu gaire pel que veig?

ENG- No, jo recorro, bé l'any passat sí que recorria perquè amb tot el merder del tema de la doble perquè havia d'anar com a representant de la doble amb tothom perquè tenim molts problemes a principi de curs, de cara al febrer, de cara al semestre perquè com que som un grup a part, que si no ens han donat d'alta al campus, amb això mai he tingut problemes amb coses d'aquestes, però per anar a preguntar problemes hi ha professors i professors, el problema està sempre, sempre en l'horari de consulta. Hi ha professors que estan tot el dia al despatx i fora de l'horari els hi envies un mail i no hi ha problema, hi ha professors amb els que jo hi parlo cada dos setmanes perquè sempre tens un treball, una pràctica i sempre tens un problema, llavors anar amb els professors és la jugada més segura, vas allà a diferència d'un company no et dirà la solució, això segur però et guiarà però una guia sempre serveix, llavors el problema està en que tu amb aquests profes que estan tot el dia al despatx, tot el dia no però que tenen moltes hores de feina al despatx, que paren un moment el que estiguin fent i no hi ha problema, però hi ha un grup de professors sempre que donen tantes classes i tenen tanta feina a fora que no pots quedar, perquè et diuen no els meus horaris són de 12 a 14 del dilluns i no hi ha més, i tu dius és el que el dilluns tinc classes i a més tens classes i a més tens la putada que et diuen són obligatòries, amb lo qual si volguessis saltar-te els 20 minuts de la primera classe per anar a preguntar-li un dubte o lo que sigui, doncs no pots jugar-te-la perquè no pots sortir de classe perquè ja està un dia d'assistència menys, per exemple. Clar, una mica tocada de nassos, de moment no em puc queixar perquè l'assistència obligatòria excepte a les pràctiques que es obvi i un parell d'assignatures, no n'hi ha, encara no estem prou collats però no m'agradaria que hi hagués la majoria fos obligatòria.

E- Quan vas triar la carrera vas tenir alguna reticència familiar?

ENG- No, la meva família sempre em van dir que el que jo escollis, fos el que fos, ni que fessis FP, ni que m'posés a treballar.

E- Ni que fessis?

ENG- FP.

E- Ah, havia entès PP.

ENG- No, a veure si m'hagués posat a treballar, però no m'han posat traves en aquest sentit, sempre han volgut que fes una carrera, en el meu cas dues per tant ells contents, perquè els meus pares no van tenir...

E- El discurs sempre ha sigut sempre que és millor estudiar?

ENG- Exacte, els meus pares no van tenir la possibilitat d'estudiar, un no va voler i l'altre no va tenir cap possibilitat, vull dir no tenia mitjans, clar i des de sempre de petit sempre t'han dit que estudiar i fer una carrera per ser una persona, un home de profit, i clar amb això sempre m'han donat carta blanca, vull dir jo quan vaig escollir que volia fer el Batxillerat tecnològic que era el primer canvi que havia de fer l'únic que em van dir era si estava segur si era el que volia, ells no em van incitar a que anés cap a social que és el que ells, jo anava cap a un terreny que per ells era inexplorat i alhora d'escollir carrera ells van ser els primers en donar-me facilitats amb tot, no hi ha hagut mai cap problema.

E- I amb amics tampoc?

ENG- La majoria de gent, que jo sàpiga no han tingut no problemes sinó perquè fer dues carreres et suposo treure una mica més i això i el problema que té en alguna gent que has de fer dues carreres i a més has de venir a viure aquí al deixò perquè venir amb tren cada dia no arribaràs a les 9 del matí i quan surtis de pràctica a les 8 no soparàs fins a a ves a saber a quina hora, llavors sé d'alguns que van tenir problemes entre cometes però per temes econòmics, de tenir que pagar una residència a aquí i a sobre pagar la matrícula, se't duplica, més o menys.

E- Em referia del teu entorn, de la teva colla, per això...

ENG- La gent amb la que vaig normalment que no fan la meua professió sí que conec alguns que han tingut alguns roces diguéssim amb al algun familiar.

E- Però dic d'ells respecte a tu.

ENG- Respecte a mi?

E- O sigui, si tens una colla que tots treballin per exemple i els hi costi entendre que passis tot el dia aquí, o que...

ENG- Els hi costa entendre que estiguin fent dues, però no amb això mai però ni familiar ni amic ni de ningú. Sempre tota la família i tots els amics sempre m'han apropiat, és més jo al principi quan vaig dir que volia fer la doble titulació jo estava una miqueta, ja m'ho veia de totes les coses que has de fer i a nivell universitari, això ja no és Batxillerat, això no pots estudiar una setmana tot i tenir temps lliure inclús per, i treure bona nota, això d'aparcar i en aquest cas la família i els amics jo vaig treure suport.

E- Cap problema, doncs.

ENG- Sí.

E- Abans que em deies lo de la universitat pública, tu creus que els estudiants en són conscients que estem en una universitat pública i que tenen un deure social, diguem.

ENG- No, la gent no entén que l'estat està invertint en tu, diguéssim, si l'estat t'està pagant uns diners que tu no estàs pagant perquè tu estudiïs, i jo puc garantir absolutament que la gran majoria de gent, que no és el cas de la doble això, sí que ho notat moltíssim que la majoria de gent de la doble, no tothom, però sí que m'he trobat a informàtica d'aquest absentisme de mogollon de gent que s'apunta al primer i després no els veus mai més, tota aquesta gent jo sempre ho he dit, és no entenen que estan fastiguejant diguéssim el sistema entre cometes, o sigui estàs agafant una carrera perquè al cap d'un més i mig, digues tu què has vist en un més i mig, decideixis que ja no ha és la teua carrera, has pagat mil euros, l'estat ha pagat els altres 5000 que falten perquè cada carrera costa uns 6000 euros per estudiant,

E- No tant, són quatre vegades més del què pagues tu.

ENG- Bueno, 3000 euros més, una mica més, 3000 euros de més que està posant l'Estat i que tu estàs llençant a les escombraries perquè aquests diners ja han estat utilitzats i tu ja no els estàs fent cap tipus de servei, però cap perquè ja no et tornaran a veure't el pel per aquesta universitat.

E- Tu sí que t'ho plantejes?

ENG- Jo sé, jo vaig suspendre'n una i no estic tot el dia pensant, però sí que en sóc conscient, sí que sóc conscient de que a veure de que m'estan pagant, o sigui és com si l'estat em fes dels meus pares entre cometes, o sigui m'està pagant els meus estudis per tant jo tinc un deute, és com un favor de família, però...

E- Està bé, està bé, hi ha poca gent que es faci aquest plantejament.

ENG- Sí, la veritat és que sí, que hi ha molt, molt poca, però sí és un deute que tens amb l'estat, si ells et paguen algo, o sigui és un trueque, a canvi del teu, a canvi d'una carrera, d'uns estudis tu et compromets a intentar aprofitar-la al màxim, és el que dic moltes vegades, pots repetir totes les assignatures que vulguis però si tu hi estàs traient profit els diners estan ben invertits, ara estàs fent una carrera que no t'agrada i al cap de dos anys, o aquestes persones que porten quatre anys fent una carrera, no l'acaben i decideixen deixar-la, dic ostia tio has pagat, o sigui no només el temps que has perdut els quatre anys fent la carrera, que tampoc és temps perdut perquè sempre aprèn, però no has pagat el teu deute, la teua obligació moral és que ja que han pagat, han apostat per tu. O sigui no et coneixen, només et donen els diners diguéssim que només has tret una nota en un examen, de selectivitat, tampoc és un examen d'universitat, vull dir

examen que no tens perquè ser bo per treure bona nota, entre cometes, i estan apostant per tu, t'estan donant una plaça que li estan negant a algun altra potser, això també és molt important també, o sigui informàtica té un 5 però imagina't una carrera d'aquestes que., Imagina't que estàs fent aeronàutica i decideixes deixar a mig curs, tio no només li has costat 3000 euros a l'estat sinó que a més has tret el somni, no?

E- La oportunitat.

ENG- Bueno, la oportunitat d'una persona a poder fer el que ell volia, no sé plantejat-ho, és una reflexió que he fet moltes vegades.

E- Està poc estesa la reflexió.

ENG- Però és un argument que a la doble sí que l'hem comentat moltes vegades perquè ha sortit més d'una vegada quan hi hagut disputes d'aquest tipus perquè sempre ve gent que te la vida solucionada diguéssim i se li enfum, vull dir els hi és igual, a més podrien pagar perfectament la matrícula de 4000 euros i es quedarien tant amples, però l'estat està posant els 3000 diguéssim, seguint l'exemple i veus que no estan fent res, veus que s'ho està prenent a catxondeo i que et fa ràbia a tu, perquè són diners que es podrien haver invertit en tu, no direm noms, en tots, però sí indirectament en tu.

E- O en algú que hi posi més ganys.

ENG- Exacte, sí però si hi haguessin més diners per altres coses a lo millor ara podria tenir més llibres ara a la biblioteca que ara no tinc, no sé petites coses que sempre fan algo però estàs veient que l'únic que hi ha allà és tens sentat al costat un tio que no està fent res, llavors dius, apa que vagi bé.

E- D'acord, em sembla que ja estem i així no et robo més temps.

Entrevistada: 28. Titulació: Enginyeria Informàtica. Curs: Tercer.

Data: 14 d'abril 2008. Durada: 37 minuts.

E- Respecte el tema de Bolonya, n'has sentit alguna cosa? Què n'ha sentit?

ENG- Bueno, he sentit molt moviment i molt per dir-ho d'alguna manera entre la gent que sigui molt radical i una cosa i l'altra, però ningú s'aclara i tampoc queda molt clar lo que és, però el que m'ha arribat entre altres coses és una mica d'homogeneïtzació dels estudis a nivell d'Europa però per l'altra banda privatització de la uni, però no mai saps és cert o fins a quin punt ho saps, és més o menys el què m'ha arribat.

E- I t'ha arribat a través dels comentaris?

ENG- A través del comentaris de la gent sobretot i dels diaris, però mires un diari o l'altra i et diu una cosa o l'altra.

E- Jornades a la facultat s'han fet?

S – S'han fet manifestacions i coses d'aquestes però bueno tampoc és que això.

E- Però el coordinador que us ho expliqui o un profe per exemple?

ENG- Això ningú, ens han dit us hem penjat al Campus Virtual potser o algun tipus d'informació però no hi ha ningú que ens digui això és de Bolonya, ens deixen la informació i tampoc està completa, i nosaltres ens espavilem per la nostra banda per si volem saber algo, o sigui que tampoc se'n preocupen molt.

E- Algun profe que hagi explicat alguna cosa o així?

ENG- Sempre comenten que és nova metodologia de Bolonya, que es basa l'assignatura en Bolonya, bla, bla però tampoc és gaire cert, o sigui que intenten aplicar-ho jo però jo crec que no ho saben.

E- Per què ho dius?

ENG- Ho dic perquè per exemple Bolonya demana avaluació continua i tot això però diuen estem aplicant Bolonya, teniu parcials, teniu pràctiques per fer al seu dia, i està molt bé perquè et fa posar't-hi i no deixar-ho tot pel final, però un cop arribes al final si

no treus un 5 a l'examen igualment has suspès, o sigui que tot el que has fet durant el semestre no serveix de res, llavors apliques Bolonya sí, tens més feina durant el semestre, sí, però al final arribes i t'ho tornes a jugar a una carta, cosa que pel que m'han dit a mi no és aplicar Bolonya.

E- No 100% diguéssim?

ENG- No 100%, o sigui una part, la que els interessa però l'altra no.

E- Per què creus que ho fan això de no atrevir-se a treure l'examen?

ENG- La veritat és que no ho tinc gaire clar perquè si ho volen aplicar que ho facin del tot, suposo que és pel temps de transició d'aviam què passa si posem parcials o a veure que passa si fem una altra cosa, diferent del normal.

E- Tu estàs fent tercer ara, oi?

ENG- Sí.

E- I la majoria d'assignatures fan aquest mix?

ENG- Sí, la majoria fan un mix, hi ha algunes en canvi que sí que estic més d'acord, és l'avaluació continuada, per exemple tres parcials i valen un 40% i tens un final d'un 60%, no t'ho jugues tot a una carta i hi ha avaluació continuada i vale, tens examen final, és diferent de molts.

E- Però si aprofes els tres parcials no has de fer l'examen final?

ENG- Has de fer l'examen final.

E- Igualment?

ENG- És un percentatge, almenys ja no t'ho jugues a una carta que és més acceptable.

E- Ah, i les altes és tot pràctiques i igualment?

ENG- Hi ha els parcials i després al final has de fer un examen que sinó l'aproves l'has suspès per molt que tinguis bona nota la resta, també sí que hi ha altres que si treus bona nota en els parcials l'examen te'l traiem o la nota final és la mitjana dels parcials, depèn de l'assignatura, varia bastant.

E- Tu has anat seguint més o menys any per curs?

ENG- Sí, més o menys sí.

E- I has notat canvi de primer a tercer en relació això?

ENG- En relació això he notat molta més feina a casa, cosa que a primer no tanta casi feina i ara no puc estar cap dia sense fer res, sempre hagi de fer algo, i també en els exàmens que les que apliquen bé Bolonya de parcials etcètera, em va millor que no pas les altres perquè m'estalvia feina en un examen final traient matèria o amb un tant per cent o podent fer mitjana i d'aquesta manera tinc més temps per estudiar les que no tenen pla de Bolonya i és un examen final, llavors m'ha millorat bastant, el que passa és que no sé si compensa tot el treball del semestre que cada dia haig d'estar a casa fent feina.

E- Les de primer eren més tradicionals, diguéssim?

ENG- Sí, eren més tradicionals, potser hi havia parcials però comptaven molt poc, o sigui tres parcials que valguin un 15% tampoc és que es noti gaire.

E- A part de l'avaluació continua hi ha hagut algun canvi més?

ENG- A part de l'avaluació continua, sí també hi ha hagut un altre canvi significatiu que és que la feina, la matèria te la dones tu i està molt bé fins a un cert punt perquè t'has d'espavilar tu perquè després t'ho faran i és correcte, el problema és quan el professor es renta les mans i diu això ja us espavileu, i fins un punt ja ens espavilem però fins a l'altre necessitem una mica de guia per poder-nos espavilar, tampoc és qüestió de fer-ho tot tu sol a casa.

E- Hi ha algú que ho fa això que la teoria te la fas a casa?

ENG- Hi va haver una assignatura el semestre passat que ho vaig fer tot a casa, tota la teoria, un parell de dies vam poder resoldre dubtes i ja no havia més classes i clar et

podies espavilar a buscar les coses i tal però necessitaves una mica algú que et digui lo que era important i lo que no era important perquè tu pots fer-ho i pots anar i preguntar els dubtes, a lo millor estàs preguntat coses que al cap i a la fi tampoc acaben d'entrar a una assignatura, coses que creus que no tenen importància perquè ningú t'ho ha dit i són altres coses les que han d'aprofundir.

E- Potser aquest grau és molt extrem però una mica t'agrada això que et facin?

ENG- Està be perquè t'espaviles i en principi et trenques el cap i quan et surt et dóna una satisfacció, has sigut capaç d'arribar-hi però el què passa és que això en una assignatura està molt bé, sí, però quan tens sis assignatures que estan fent lo mateix, comences a comptar el temps que tens i no arribes pel fet d'em falta nomes saber una tonteria per poder seguir.

E- I alguna cosa més a part d'avaluació continua i?

ENG- Avaluació continua, principalment el què he notat és això, potser hi ha algun detall però és lo principal.

E- O que es faci, no sé, en plan projectes i llavors sigui més participatiu, les classes?

ENG- Això ho estan començant una mica ara, l'aprenentatge basat en projectes, fins ara no havia fet, ara sí que hem de fer un projecte, ens hem d'espavilar, coordinar amb grup i això ens ho estan implementant al final, al principi no era tant, aleshores crec que eren dos persones com a molt o tu sol i ara si que hi ha uns projectes que fem entre cinc persones o tres persones i ens coordinem, ens orientem una mica etcètera i això realment està molt bé perquè aquest punt que et falta perquè et doni el professor te'l pot dir un company, així és més ràpida l'evolució que tens alhora de fer el projecte i ho entens més, perquè t'ho expliquen, sinó ho saps tu ho sabrà el teu company i si cap dels altres ho sap és un problema més greu.

E- Posem que comences una nova assignatura, de què depèn de que t'hi posis més o que t'hi posis menys?

ENG- De que m'agradi l'assignatura i de les ganes que hi posi el professor.

E- I de què t'agradi o no l'assignatura de què és del temari?

ENG- Del temari.

E- Hi ha temari que t'agrada més?

ENG- Hi ha temari que interessa més que un altre.

E- I t'interessa perquè penses en el futur professional?

ENG- No, simplement per la idea que m'atrau, o sigui lo que m'arriba a atraure l'assignatura, la sortida professional m'és igual perquè quan acabi la carrera tinc el mateix títol t'hagis curre més una assignatura o una altra, però em motiva més algo que no sé i que a més a més crec que és algo interessant per a mi, potser hi ha altres coses que com a sortida professional són més útils però que no m'acaben d'agradar, llavors no m'hi poso tant.

E- Val, i el professor també depèn?

ENG- Si el professor ve a explicar i marxar, la classe és un avorriment i a lo millor ja no hi anirem però ja no tens la gràcia de que m'expliqui algo que veus que serà bo, però si tens uns professor amb ganes d'explicar i d'ensenyar-te les coses, et motiva més a que li prestis atenció, perquè primer ho entens més a la primera, el professor està per tu i tens com una recepció més bona de la matèria que a lo millor sinó ho tinguessis, diries aquesta assignatura no m'interessa, però com te l'ensenyen be i li posa gràcia, dius no està mal i li poses més interès.

E- I la diferència quina és que el professor sigui receptiu?

ENG- Més que receptiu el professor em ves d'arribar i posar-se a explicar parlant les coses a la pissarra, o posar-se amb una mica de feedback amb els alumnes, no només parar-hi de preguntar perquè també es pot fer pesat, però dir de les coses de cara els

alumnes i que els interessa als alumnes, explicant aplicacions reals i no tant teòriques, o sigui explicant la teoria i explicar també una aplicació real que tu li puguis veure el perquè de les coses, no només explicar-ho i bueno, això és així i ja està.

E- Val, i també hi depèn les notes que hi vulguis treure? Tens algun projecte de notes que vols treure?

ENG- Les notes, en principi no, ara em fa una mica de ràbia arribar just, o sigui ara cada vegada intento treure més nota, també perquè les matèries han anat evolucionant i m'agraden més que no pas a primer, que eren més els fonaments no comences a veure les coses i ara que comences a veure algo que et pugui servir-te o et puguin demanar pues t'hi poses més perquè crea més interès, m'hi poso més i intento, ja que m'hi poso, treure més nota.

E- Però no tens una expectativa de dir, vull tenir tal expedient?

ENG- No tinc expectativa però em motiva molt, ara per exemple si intento treure notable, sinó arribo, no hi arribo, no passa res, però ara que els últims hi he pogut arribar no vull deixar-ho.

E- D'acord, posem una assignatura d'aquestes que tens teoria que la dona el professor, alhora d'estudiar-la per examen, per exemple, quines tècniques fas servir, t'ho mires d'empollar?

ENG- No, empollar, o sigui empollant no hi ha manera de passar l'examen, més que res agafar-me'ls exercicis, també depèn de la gent, però en el meu cas, agafo l'exercici i intento entendre totes les tonteries que té l'exercici, és a dir si una cosa a lo millor importa per aquell exercici intento entendre perquè, perquè potser per un altre també i l'examen que tenim amb els exercicis tampoc s'assemblen en res, i ajuda bastant després alhora de treure-ho, de vegades estudies amb gent que només memoritza i després sempre treuen menys nota perquè no han entès el què de les coses.

E- Has dit que l'examen i l'exercici no tenen res a veure, que vols dir?

ENG- Moltes vegades no tenen res a veure perquè tu fas un exercici i et posen l'examen i no tenen res a veure, que representa que tu et podies mirar a casa la documentació que t'han donat i t'han preguntat sobre allò, però com que ara t'espaviles tu a casa potser m'ho mirat per sobre però no he aprofundit tant com per fer l'exercici sencer sobre això.

E- I aspectes de teoria, teoria no us els pregunten?

ENG- És més aviat saber-ho explicar, la teoria no et pregunten molt perquè sinó ho saps explicar sinó saps la teoria no et servirà de gaire almenys a informàtica lo que importa més es la pràctica, perquè potser saps molts teoria però després no et surt, no podràs fer res, en canvi, si saps fer la pràctica no és correcte, perquè no ho es però per lo menys et podràs desenvolupar una mica.

E- O sigui que alhora de saber si una matèria la tens prou dominada o no simplement és provar-ho i si et surt...

ENG- Sí, si tu saps fer tots els exercicis i els entens, perquè tu pots saber-los fer i els entens, jo crec que llavors es que la domines.

E- Expectatives professionals te'n has fet?

ENG- Si, me'n he fet però no em vull limitar a informàtica només.

E- Quan vas triar la carrera ho tenies clar?

ENG- Quan vaig triar la carrera ho tenia clar perquè m'agradava i perquè no m'importaria treballar d'això, però m'agradaria arribar a mes. Sempre hi ha un moment que has d'aprendre a treballar i després t'has de canviar d'empresa, m'agradaria abarcar una mica més d'àmbits per tenir més possibilitats.

E- Combinar-ho amb uns altres estudis, vols dir?

ENG- Exacte, la meua idea es també estudiar algo més quan acabi informàtica, aprofitant que és la branca enginyeria i és fàcil de passar una a l'altra, a part de, però continuo, vull treure'm el proficiency pel fet d'acabar, de continuar fins al final perquè ho podria deixar fins a l'advance perquè ja m'està bé, perquè ja no et demanen més, però ja que hi sóc vull intentar arribar fins al final.

E- Val, quan vas triar la carrera tenies unes expectatives de que faries més o menys?

ENG- Quan vaig triar la carrera sabia que m'agrada la informàtica i tenia més o menys una idea lo que volia fer però molt vague, molt poc definida.

E- Però i del què seria la carrera tenies més o menys una idea t'ho havia explicat algú?

ENG- Si havia parlat i tenia una idea de com era, què es feia, com era, etcètera.

E- I és el què t'has trobat?

ENG- És el que m'he trobat això no vol dir que hi estigui d'acord, però és el que m'he trobat.

E- I amb què no hi estàs d'acord?

ENG- Hi ha moltes parts de la carrera que es podries estalviar i potenciar-ne més d'altres o assignatures que estan donades d'una manera que no aprens gaire i a lo millor són importants.

E- D'una manera molt teòrica?

ENG- No d'una manera potser molt teòrica però que no t'insta a aprofundir en la matèria ni de cap manera, per exemple hi ha unes pràctiques que tu vas seguint un guió, vas fent el guió tal qual, l'acabes, no has après res però l'has entregat perfecte, perquè tot t'ho diuen, això és el cas contrari de que tu t'hagis d'espavilar totalment per la teua banda, a mi a lo millor m'interessaria aprendre a saber fer servir el programa i fer servir les cosetes, però com vaig seguint el que el guió et diu clica aquí, pobre això, no sé què, no aprenc res, em serveix de res, a informàtica aquesta no te gaire importància però per una altra vessant, pel dia de demà sí.

E- I la motivació m'has dit que més o menys ha anat augmentant amb la carrera?

ENG- Ha anat augmentant, sí.

E- I en part és pel tema de l'avaluació continua, perquè a tu et va bé?

ENG- Perquè a mi em va bé i vas veient que les coses funcionen i aquestes últimes basades en projectes de l'aprenentatge i tal, vas veient que realment et pot arribar a servir d'algo perquè tu sol no pots fer-te un projecte que seguir molt útil, diguem perquè si ho estàs aprenent no tens temps, però si ho fas entre 4 o 5 persones almenys pots fer algo que després ho pugis servir, i veus que és algo que has fet tu.

E- Val, amb això de l'avaluació continua hi ha gent que comenta que el fet que us facin entregar tant sovint coses, que no li va bé perquè no pot aprofundir amb coses que li agraden, perquè està sempre pendent de que cada setmana.

ENG- Això també depèn de l'assignatura, hi ha assignatura que està molt bé que et facin entregar tantes coses i n'hi ha d'altres que només et fan entregar més feina de la que toca, com per haver d'entregar els exercicis a mà, quan ja els tinc a l'ordinador, perquè els hagi de fer a mà, perquè haig de repetir la feina, en ves de perdre aquest temps fent això podria invertir-lo en una altra assignatura més o menys interessant, això depèn de cada persona, el que molesta és haver d'entregar tantes coses quan no apren, quan has de fer tanta feina que el cap i a la fi és inútil, com repetir les coses o modificar no sé què que no aprens res, les pràctiques que ens les diem, les més pesades són aquestes, quan no aprens, quan estàs fent algo nou, potser no t'agrada l'assignatura i tot el que tu vulguis però per lo menos has après algo, i serà millor que repetir alguna cosa que no aprens, o encara que no la repeteixis fer una cosa que és molt superficial o molt llarga.

E- I ho comenteu amb el profe això?

ENG- La veritat és que no gaire, el profe ve explica i marxa i quan anem de vegades a preguntar-li dubtes i algo al despatx, sempre surt o casi sempre surt algun comentari o algo i llavors li deixem anar tot, però bueno, tampoc és que sigui gaire habitual.

E- Acostumes a anar-hi a les tutories tu?

ENG- Sí, casi sempre, quan arriben exàmens, sobretot els finals, sempre vaig a parlar amb el profe, tinc tots els apunts, me'ls he mirat ja he posat tot el que no entenc i vaig a preguntar tot el que entre, és el que et deia abans d'intentar entendre-ho tot per poder-ho aplicar

E- I a tu t'és útil?

ENG- M'és útil perquè em fa una classe a mi, entre cometes?

E- Però normalment no ho fa això, almenys amb la gent que jo he parlat d'aquí no...

ENG- No, la gent no sol fer-ho, però jo i els meus companys amb els que solem estudiar sí, quedem un dia estudiem, venim aquí a l'ETSE, agafem una pissarra estem tota la tarda i resollem tots els dubtes. Llavors el dia següent i li preguntem tots els dubtes.

E- El pofe es receptiu amb això?

ENG- El profe sí, si tu vas a una tutoria no hi ha problema?

E- I per què creus que ho fa tant poca gent això d'anar a tutories?

ENG- No sé, potser perquè la gent no s'ha donat compte de perquè serveix, nosaltres al primer curs tampoc hi anàvem llavors si no sabíem algo li passàvem i sinó hi havia ningú capaç d'explicar-t'ho allà es quedava, i ara com que vull saber això per no tenir problemes per anar a l'examen, i com que et resolts el dubte, entens més l'exercici i consegüentment potser entens més coses que derivaven d'aquesta.

E- Si tens un dubte concret, primer?

ENG- Primer els companys, bueno, primer em busco la vida, després pregunto als companys i sinó hi ha manera, si és una cosa molt concreta i curta llavors al profe que normalment ho contesten, no sempre, i si ja és algo més elaborat o lo que sigui li demano tutoria al professor i vaig a parlar amb ell.

E- Amb els companys hi ha bon ambient per preguntar-ho?

ENG- Sí.

E- Per passar-vos apunts?

ENG- Sí, sempre hi ha recepció perquè és això de vegades no arribes, tens moltes assignatures amb molta feina, i a lo millor a casa ha passat algo ho has hagut de portar a te germana al cole perquè a casa no podies, un exemple tonto, bueno, i no arribes et passen algo més o menys ho fas i una altra vegada serà al revés, tu li hauràs de deixar a algú perquè no hi ha arribat.

E- Torno a lo de quan vas triar la carrera, quan vas triar que volies fer informàtica?

ENG- A primer de Batxillerat, entre el canvi de quart d'ESO a primer de Batxillerat, no sabia si agafar llengües o mates, la branca, vaig triar mates perquè a llengües m'avorria, i per això mates i informàtica, sinó hagués fet llengües.

E- Als teus pares els hi va semblar bé?

ENG- Els meus pares sempre m'han dit que faci el què m'agrada i ja està.

E- I t'havien incentivat que arribessis a la universitat?

ENG- Sí, des de petit sempre universitat, universitat, i universitat i una bona carrera i res de tonteries, o sigui fes el que t'agrada però ves a la uni.

E- I ves a la uni i fes una carrera aplicada diguéssim, si haguessis triat...?

ENG- Era el què volien però tampoc m'haguessin dit res com una carrera com història, per dir una que no té tanta sortida, no m'haguessin dit res, potser haguéssim pensat que millor una altra però si m'agradava que tires endavant.

E- T'haguessin deixat estar, vale, és que de vegades vaig pensant coses i vaig saltant d'una a l'altra, expectatives de futur professional m'has dit que no les tens clares encara?

ENG- Que no tenia, en principi no sabia que fer i ara veig clar que vull abarcar més àmbits a part de l'informàtica, intentar abarcar-los almenys.

E- D'acord, lo del treball en grup que també s'ha posat bastant de moda des de que hi ha Bolonya?

ENG- Sí.

E- Tu m'has dit que a tu t'agrada, oi?

ENG- A mi m'agrada.

E- T'aporta?

ENG- Tu sol et pots encallar i no tirar endavant potser és una xorrada i el teu company del grup t'ho pot dir i tirar endavant.

E- Els membres del grup qui els tria, vosaltres?

ENG- Nosaltres, sempre, sempre nosaltres.

E- I sempre vas amb el mateix grup de companys?

ENG- Depèn de l'assignatura, a veure si és una assignatura que haig de fer treballs intento buscar-me els companys treballadors si és una assignatura que no té molta feina i tal, doncs mira si vaig amb un amic que no treballa tant m'és igual, però si és una amb molta feina i veig que m'hauré de menjar tota la feina, i intento anar amb algú i repartir-se la feina, però m'ha passat alguna vegada anar amb algú, perquè és amic i tal i no treballa res i no fa feina i te l'acabes menjant tu.

E- Val, i quan passa una cosa d'aquestes què fas? Tirar tu del carro?

ENG- Tires tu del carro fins que si és molt exagerada la proporció em separo del companys, el semestre passat em va passar que una assignatura amb molta feina, anar amb un company que no va fer res, absolutament res, si tingues interès però no ho sap fer, doncs mira, ja ho faré, però no ho havia fet i a més no tenia interès en fer-ho, per posar la nota a ell que no havia fet res li vaig dir que no.

E- Li vas dir el profe també?

ENG- Sí, vam separar al grup, ell va suspendre i ja està

E- I continueu sent amics?

ENG- Sí, continuem sent amics, és que si hi ha molta feina i estàs amb algú i aquell algú treballa i no pot venir i quedar, no és culpa seva ha de treballar no passa res, o perquè queda i té una altra cosa i fem una mica de compensació i una altra vegada serà un altre, però si aquell algú saps que no fa res perquè està a casa avorrint-se i no té ganes de treballar, si és una mica de feina vale però si és molta no.

E- O sigui que ja busques companys que treballin?

ENG- Sí, ja fas.

E- I no són els mateixos els amics diguéssim que aquests companys que treballen?

ENG- Més o menys el grup d'amics és bastant treballador, n'hi ha alguns que no tant, com aquest per exemple, però anem salvant.

E- I quan us distribuïu el treball, us el distribuïu vertaderament?

ENG- Sí.

E- No vull dir distribuir, vull dir si és vertaderament un treball en grup o més de tu fas això, tu faig això?

ENG- No és en grup, perquè normalment el què fem és quedant-se després de les classes i ens posem a fer-ho als passadissos o així a fer-ho tot, no és tot tu fas una part i tu fas l'altra, perquè després moltes vegades és impossible fer una part sense fer l'altra i llavors ens posem tots, però a lo millor només escriu un però allà estem tot, o sigui potser només és un el que tecleja però un altre que diu això hauria de ser això, i ens ho

anem parlant entre tots, llavors quan ens ho fem a casa perquè ja portem una tot el dia aquí o no podem per la nit sí que ens distribuïm una mica, però sempre quan acabem ens revisem la feina, la feina final no te res a veure amb la que havia fer el companys perquè la revisem sencera.

E- No hi ha grups que funcionin més distribuïnt però menys en grup?

ENG- Jo suposo que sí, jo suposo que hi ha grups que són més separatistes amb la feina, per dir-ho d'alguna manera, però suposo que aquests són els grups que tenen companys que no treballen gaire, i com que tu no fas això i tu i jo fem això perquè no arribem a més i ens ho distribuïm i ja ens ho mirarem.

E- A nivell d'horaris us ho podeu combinar ?

ENG- De moment sí, no treballem encara casi cap del grupet.

E- tu no treballes?

ENG- He treballat a vegades, a Nadal, de principis de desembre a principis de gener, un mes, t'agafen 4 setmanes de classe però t'ho pots compaginar perquè si treballes puntualment dius tinc tantes pràctiques, avanço aquesta feina i ja t'ho combines per poder-ho fer, sinó sí que seria impossible.

E- La gent que treballa com s'ho manega?

ENG- La gent que treballa...

E- Venint poc i això?

ENG- Sobretot suspenent més i sobretot quan tenint companys treballadors que s'encarreguen de la feina principal, i després ells també fan feina però no en tant grau, però ja ho parles amb altres companys, "eh que estic treballant" i vale no passa res, perquè a lo millor un altre passa al revés.

E- Amb deies lo dels amics d'aquí, amb aquests també sortiu a fora, quedeu els caps de setmana?

ENG- Ho diem moltes vegades, però casi mai quedem, no hi ha manera perquè un és d'aquí l'altre és d'allà i...

E- Són més aviat companys de la uni?

ENG- A veure hem quedat de tant en tant, hem sortit algunes vegades però és molt difícil coincidir perquè cadascú és d'una banda i ho hem dit mil vegades i després no quedem mai.

E- Tens colla fora de la universitat?

ENG- Sí, sí.

E- I també són universitaris?

ENG- Sí, la majoria sí.

E- Estàs estudiant i tal?

ENG- Sí.

E- O sigui que no hi ha problemes de no és que jo m'haig de quedar estudiant aquest cap de setmana, o així?

ENG- No, sí un té exàmens ja ens veurem la setmana que ve.

E- Ho diu perquè de vegades si algú té colla que tots són treballadors o de fora de la universitat, això desmotiva a continuar estudiant.

ENG- No, que va, tots estem estudiant.

E- Tots esteu estudiant...

ENG- Potser algun ho ha deixat, però com que ha estat estudiant durant 2 o 3 anys ja sap lo que és i no hi ha cap problema.

E- D'acord, alguna vegada has pensat en deixar una assignatura, o sigui començar-la...?

ENG- Sí, a primer em vaig deixar un parell perquè no m'agradaven

E- Perquè no t'agradaven?

ENG- No

E- I les vas fer l'any següent?

ENG- Sí, me les vaig deixar perquè a primer també m'ho vaig prendre més relaxadament per dir-ho d'una manera i bueno sinó m'agradava directament ja no la feia, ja la faria l'any següent, i l'any passat a segon, ja em vaig posar més les piles, i si una assignatura no m'agrada me la trec i ja no l'hauré de tornar a fer, perquè l'any passat que vaig haver de repetir les altres i va ser un avorriment, o sigui que prefereixo treure'm les pesades que no pas les que m'agraden més, si haig de repetir algo que m'agrada almenys no m'ho passaré tant malament, perquè si és algo que no m'agrada i després l'haig de repetir, és que no tinc ganes per anar a classe i res.

E- I aquestes eren d'avaluació continua o no, hi havia examen final?

ENG- Hi havia examen final.

E- I sense treball en grup tampoc?

ENG- Sense treball en grup.

E- Assignatures que hi hagi avaluació continua o treball en grup, o les dues coses, creus que pot ser que et costi més decidir deixar l'assignatura?

ENG- Et pot costar més perquè si tu la vols deixar però tens companys que has de deixar tirats et fa més mal, perquè estàs deixant tirats els teus companys, ja no depèn de tu sinó dels teus companys.

E- I els que s'arrepengen tant no ho pensen això, suposo?

ENG- Suposo que no ho pensen, suposo que els hi és igual, també hi ha gent que es pensa que treballa i no treballa. Gent que es pensa que està fent molta feina i de tot i realment no està fent res.

E- I amb el tema de l'avaluació continua també creus que ajuda més a anar seguint l'assignatura, o no? ENG- Jo crec que sí perquè al cap i a la fi com que has d'entregar coses te les has de mirar i com te les has de mirar ja estàs aprenent algo o ja estàs repassant o com sigui, i a lo millor no has anat a classe o no has pogut anar a classe però com que has d'entregar t'ho has de mirar, en el fons t'estàs posant el dia, encara que no sigui en tot en una part almenys et poses el dia i quan arribes al final no et trobes coses com això què és, això no ho he fet mai. Com et passava abans amb assignatures amb examen final que et saltaves un parell de classes, no t'ho miraves i arribaves al final i deixes això no ho he fet, això què és? E- Coneixes algú que no li agradi massa això de l'avaluació continua o el treball en grup? ENG- Bueno, el meu grup no hi ha problemes perquè tots pensem més o menys el mateix, però sí de gent que no li agrada, sobretot la gent que viu lluny és una putada venir fins aquí o quedar-se fins tard perquè després ha de fer dos hores en tren, prefereix treballar a casa i llavors te desavantatges, senzilla i no pot continuar i t'està preguntant pel messenger com es fa, seria millor que quedar-se aquí no encallar-se i no treballaria més a gust.

E- El que passa és que si són dues hores de camí, també s'entén.

ENG- Sí, és un pal perquè si a lo millor només tens una hora de classe i has de venir en tren i tot, es fa etern, però és clar aquesta gent prefereix treballar a casa, i ho trobo lògic i normal però després té més problemes alhora de desenvolupar-se a fer una pràctica que està orientada a treballar en grup, perquè si és en grup ja està pensada perquè un sol no la podria fer sinó perquè hi ha més enllà.

E- L'assistència a classe, acostumes a assistir a classe normalment?

ENG- No gaire.

E- No gaire?

ENG- No, però és pel culpa del pla Bolonya, sí perquè tens feina i prefereixes fer la feina que hakis d'entregar perquè sinó t'has de quedar fins molt tard o no tindràs temps, però és com un cicle perquè com t'has saltat aquestes classes les has de recuperar de la feina de totes aquestes classes i no parar, sempre comences bé però quan passa algo que

et surt dels esquemes després no hi ha manera de tornar'Eng-hi a posar, o això o passar-me un cap de setmana trencat a casa i assumir, com he fet aquest cap de setmana.

E- Llavors, no valdria més la pena anar seguint les classes?

ENG- Valdria més la pena però també i ha moltes que perds el temps, que a lo millor explica bé o lo que sigui però el professor és molt lent, però de vegades és al revés i és molt ràpid, però bueno, s'hauria de buscar l'equilibri no que hi ha classes que vas i notes que estàs perdent el temps, t'estàs avorrint, et poses a fer algo i quan tornes a mirar, fas un cop d'ull a la pissarra i com que són coses facilettes, ho entens i has d'estar mitja hora allà sense fer res, i llavors la següent classe no hi vas perquè t'ho mires a casa en un moment de les diposites que estan totes, que te les posen totes, te les mires i ja no vas a classe. Per això molts cops entre una cosa, que la classe és avorrida i que no tires endavant, i que has de fer feina llavors no hi vas.

E- I llavors aprofites les hores de classe per quedar amb el grup o per feina tu?

ENG- Normalment intentem anar, si tenim molta feina ens la intentem saltar i sinó doncs anem però de vegades estem fent altres coses o etcètera.

E- Perquè fas horari de matí i et quedes per la tarda?

ENG- Faig horari de matí però porto, aquest any casi cada tarda he estat aquí.

E- Per fer feina?

ENG- Sí.

E- Això de l'assistència, què vas a la meitat, al 25% de les classes, més o menys?

ENG- Al 25% de les classes, vaig a les que s'han d'entregar coses sobretot, aquestes no salto mai i la resta depèn bastant de la feina, evidentment no només és uni, hi ha altres coses que també fas a part, com anglès etcètera, que també ho has de fer i llavors clar o et clausures totalment i vas a totes les classes o tens una mica de vida i te les saltes, intento anar al màxim però clar després ja depèn.

E- I no t'ho sents com una responsabilitat o obligació a anar a classe?

ENG- No, no sento cap responsabilitat per anar a classe.

E- Vale, hi ha gent que se sent malament quan no hi va i hi va més sovint, quan no hi va està pensat que estan fent a classe.

ENG- No això no ho penso perquè si me la salto, sé que la podré recuperar, si tinc molta feina però sé que és una classe que és vital, aquella classe no me la saltaré, si falto a una classe és perquè sé que la podré recuperar després, o sé que hi ha anar algú hem quedat, doncs em passes els apunts i si els fa bé i no tindrè problemes per recuperar-la, si és d'aquelles classes que dius si me la perdo l'has cagat, sí que hi vaig.

E- No sé, deus tenir facilitat per entendre, perquè la majoria de gent tampoc deixa d'assistir perquè després li costa seguir el fil, per molt que després li donin els apunts.

ENG- Home, li demano els apunts, mels miro i després el ratllo que m'ho expliqui tot, i si no ho entenc vaig a buscar l'altre company que també hi ha anat que m'ho expliqui.

E- Amb això de la responsabilitat també, t'has plantejat alguna vegada que part de la teva matrícula està pagada per l'Estat.

ENG- Sí, sí.

E- Sí? I això t'ho fa sentir com una responsabilitat de continuar o no?

ENG- No, o sigui m'està molt bé que la pagui, m'està genial, però bueno, responsabilitat tampoc, almenys no la sento.

E- No hi ha massa gent que senti aquesta responsabilitat, però també n'hi ha de tot, o sigui que. Jo diria que més o menys ja ho hem tocat tot, o sigui que... tens algun altre germà, germana

ENG- Una germana petita.

E- No és universitària ni res?

ENG- Té 11 anys, o sigui que no.

E- Així res, doncs ja està em sembla, a sí, una cosa, quan anaves al Batxillerat el tipus d'avaluació i tal de les assignatures, era més tipus Bolonya o era més tradicional?

ENG- Era més tipus Bolonya, era tot mitjaner d'exàmens no t'ho jugaves tot mai en una carta, mai, sempre era continuat.

E- Et va costar adaptar-te aquí a primer que era més en un sol examen?

ENG- Al principi era dur perquè venia d'una escola que no et podies saltar classe, llavors als arribar aquí que et pots saltar classe, al principi te les saltes totes, clar de la rigidesa absoluta de no poder-te-les saltar mai a poder-te-les saltar, pues no hi anaves i després veies que ho havies de recuperar i no sabies com perquè ningú et passava els apunts

E- A primer?

ENG- A primer, ningú et passava els apunts o te'ls passaven però no els entenes i no tenies allò de preguntar pues li pregunto aquest o a l'altre i sinó vaig al professor i li pregunto, si no ho entenes i deies vale, te'n vas al final no has entès res del que has fet i no anàvem a parlar amb el professor ni res, per no tant no enteníem la meitat i per tant anàvem a l'examen i xocava bastant veure un examen fort, no estàvem acostumats.

E- Això va costar adaptar-se?

ENG- Al principi sí, després ja quan li agafes el fil, ja ho trobes normal i jo crec que la gent que suspèn bastant que va repetint i tal, és perquè no acaba d'entendre les opcions que ha de fer quan et saltes algo o no entens algo perquè si tu et passen els apunts perquè no hi has anat, te'ls mires, preguntes i vas el professor, si ho has entès no tindràs cap problema, després et pot anar malament l'examen perquè no has tingut temps o lo que sigui però més o menys ho has sapigut portar, però sinó saps fer això després t'estrelles sempre.

E- El professor no s'emprenya quan aneu a classe?

ENG- A tutories?

E- Sí, a tutories

ENG- No, no s'emprenya, sempre estan predisposats, suposo perquè no molta gent els hi deu demanar ajuda i suposo que es deuen sentir bé, imagino, no sé,

E- No, penso que si ja ho ha explicat a classe, bueno, jo n'havia tingut algun que s'enfadava si li anaves a preguntar.

ENG- De moment no m'he trobat.

E- No, perfecte.

ENG- Suposo que també al mostrar-li interès, tampoc vas sense saber res, explica'm un tema sencer, vas amb els dubtes, ja ho has preguntat als teus companys, ja ho has mirat i buscat i no ho has trobat, vas amb dubtes puntuals, això d'aquí concretament, què és? No es explica'm tot l'exercici, no, tu ja saps més o menys com va però hi ha una cosa que no entens.

E- A primer assities a totes les classes?

ENG- No a primer faltava a totes.

E- O sigui que et passava això que llavors demanaves els apunts?

ENG- Sí, després va ser el no arribava bé.

E- Ni demanant els apunts i tal?

ENG- No perquè tampoc els demanava, de vegades els demanava sí però després m'ho mirava i no els entenc, a primera ullada no els entenc i els deixava aparcats i allà es quedaven.

E- Però només te'n vas deixar dues de primer o sigui que tampoc..

ENG- Deixar-me'n des del principi dues, i intentar seguir-les però després suspendre més, al final tampoc van ser tantes però vaig haver d'anar a recuperació, etcètera.

E- Et vas reenganxar bé, no?

ENG- Sí em vaig poder reenganxar però bueno també va costar, de fet ara encara estic a tercer, només n'he deixat dos d'assignatures de tercer, però en tinc de segon que clar, porto doble, que això també em sembla malament perquè jo a primer m'ho vaig prendre a relax, vaig suspendre, a segon vaig haver d'agafar un curs normal sabent que jo que m'aplicaria, llavors no vaig poder avançar lo que 'havia retrassat de primer i a tercer ha sigut quan he pogut avançar la part que em quedava de segon per no haver suspès la part de segon per no haver suspès l'any passat sinó perquè portava una any, i poder fer un curs normal de l'altra manera podria haver recuperat i fer un curs totalment normal.

E- I com es que et va agafar per posar-te les piles?

ENG- Ho tenia molt clar des de Batxillerat, el primer any no faria res.

E- Ah, ja era planificació

ENG- Sí, el primer any no faria gaire cosa, seria més o menys sabàtic i després ja m'hi posaria, sempre ho vaig tenir clar i ho vaig fer?

E- No si va sortir bé, genial, i per què?

ENG- Perquè a Batxillerat vaig acabar molt cansat, a part del cole feia moltes altres coses i he arribava a la nit molt tard a casa i estava súper cansat i vaig dir el primer any de tranquil, tenia pensat repetir tot primer si feia falta però després va arribar juny i vaig dir, que repetir tot primer em fot molt pal i em vaig posar a estudiar i llavors va ser quan m'ho vaig poder treure més o menys.

E- Molt bé, quina planificació.

ENG- Sí sempre sóc planificat.

E- Molt bé, em sembla molt bé, ara sí ja està.