

L'AVALUACIÓ DEL PROCÉS D'APRENTATGE DE L'ESTUDIANT ADAPTAT A L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES): ANÀLISI CRÍTICA DE LA NOSTRA EXPERIÈNCIA EN LA DOCÈNCIA DEL DRET FINANCER I TRIBUTARI

ISABEL BASSAS PÉREZ Universitat de Girona isabel.bassas@udg.edu	ANA BELÉN MACHO PÉREZ Universitat Pompeu Fabra anabelen.macho@upf.edu	ESTER MARCO PEÑAS Universitat Pompeu Fabra ester.marco@upf.edu
--	---	---

Resum:

Aquesta comunicació té com a objecte exposar i analitzar críticament la nostra experiència d'innovació docent desenvolupada des del curs 2004-2005 i fins a l'actualitat a la Universitat Pompeu Fabra, i des del curs 2008-2009 a la Universitat de Girona. L'experiència es dirigeix a adaptar les assignatures troncal de Dret financer i tributari de la Llicenciatura en Dret als principis i metodologia de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

En particular, la comunicació es centra en els aspectes relatius a l'avaluació del procés d'aprenentatge de l'estudiant. Entre d'altres qüestions, s'exposen quins instruments ens han resultat més eficaços per a guiar a l'alumne en el seu procés d'autoaprenentatge i quins ens proposem desenvolupar per a millorar (guies d'estudi; qüestionaris Moodle; tutories; etc.). També es destaca la necessitat de coordinar les diverses assignatures d'un mateix curs (p. ex. a efectes d'aconseguir una distribució coherent de la càrrega de treball de l'estudiant) i de buscar alternatives perquè els estudiants puguin compaginar el seguiment de l'avaluació contínua amb les seves eventuals obligacions professionals.

Text de la comunicació:

1. Objectius

Els objectius d'aquesta comunicació són els següents:

- Compartir la nostra experiència en l'aplicació d'aquesta nova metodologia docent a l'àmbit del Dret Financer i Tributari.
- Exposar els instruments que ens han resultat més eficaços per a guiar a l'alumne en el seu procés d'autoaprenentatge i els que ens proposem desenvolupar per a millorar: guies d'estudi; qüestionaris Moodle; tutories; etc.
- Destacar les millors eines al servei de l'autoaprenentatge.
- Definir els criteris d'avaluació de les competències desenvolupades pels estudiants a través del procés d'autoaprenentatge.
- Ressaltar la necessitat de coordinació entre les assignatures d'un mateix curs per a aconseguir una distribució coherent de la càrrega de treball dels estudiants.

- Apuntar la necessitat de buscar alternatives perquè els estudiants puguin coordinar el seguiment de l'avaluació contínua amb les seves eventuals obligacions professionals.

2. Desenvolupament

2.1 Introducció

El curs 2004/2005 l'Àrea de Dret Financer i Tributari de la Universitat Pompeu Fabra va iniciar la impartició de la docència a l'àmbit de la Llicenciatura en Dret d'acord amb els nous criteris metodològics del anomenat "Sistema Bolonya", adaptats a l'EEES. La Catedràtica i responsable de l'Àrea era i és actualment la Dra. Antonia Agulló Agüero, formant part del personal docent i investigador d'aquesta Àrea les tres autores d'aquesta comunicació: la Professora Isabel Bassas Pérez, la Professora Dra. Ana Belén Macho Pérez i la Professora Ester Marco Peñas.

Abans d'avançar en la nostra exposició, voldríem referir-nos breument a l'estructura dels estudis a la Facultat de Dret de la UPF, que pot diferir de l'existent a d'altres Facultats de Dret. En la UPF la Llicenciatura en Dret té una duració de quatre anys acadèmics i l'estructura de les matèries és trimestral, amb deu setmanes lectives i amb una avaluació final en acabar cada trimestre. Aquest mateix disseny es manté per als estudis del nou Grau en Dret. Per últim, cal destacar que en aquesta Facultat s'aplica la nova metodologia docent als estudis iniciats en el curs 2006 – 2007, de manera que el pròxim curs 2009-2010 es llicenciarà la que podríem anomenar "primera promoció Bolonya".

Des de l'impuls del primer projecte pilot (projecte "Experimentació Bolonya" del Pla de Mesures de Suport a la Innovació i la Qualitat Docents de la UPF, any 2004), totes les assignatures troncales de la Llicenciatura en Dret impartides des de la nostra Àrea s'han adaptat a aquesta metodologia docent:

- 1) Dret Financer i Tributari I (DFT I): impartida al segon semestre del tercer curs, 6 crèdits.
- 2) Dret Financer i Tributari II (DFT II): impartida al tercer trimestre del tercer curs, 5,5 crèdits.
- 3) Dret Financer i Tributari III (DFT III): impartida al primer trimestre del quart i últim curs, 4,5 crèdits.

Totes les assignatures tenen aproximadament 300 alumnes matriculats, distribuïts en quatre grups: dos de 100 alumnes i dos de 50 alumnes. A partir de la implantació del Sistema Bolonya (EEES), des de la Facultat s'han distribuït les hores lectives en sessions de grup (amb tots els estudiants de cada grup) i sessions de subgrup (amb aproximadament 25 estudiants per subgrup).

Per últim, comentar que des del curs 2008–2009 una de les autores d'aquest article, la Professora Isabel Bassas Pérez està contractada per l'Àrea de Dret Financer i Tributari de la Universitat de Girona, encarregant-se de la docència de l'assignatura Dret Financer i Tributari I, impartida durant tot l'any del quart curs, de 12 crèdits, amb

aproximadament 80 alumnes matriculats, distribuïts en 2 grups de 40 estudiants cadascun. Aquesta assignatura equivaldria, pel que fa al seu contingut, a la suma de les assignatures de Dret Financer i Tributari I i Dret Financer i Tributari II dels estudis de la Llicenciatura en Dret de la UPF.

Des que les autores d'aquesta comunicació vàrem iniciar l'aplicació de la nova metodologia docent, hem anat modificant el seu model d'aplicació, d'acord amb els resultats de la nostra experiència acumulada. A continuació exposarem les conclusions més rellevants de la nostra pràctica docent adaptada al Sistema Bolonya (EEES) adquirida durant els últims cinc cursos acadèmics, centrant-nos en les qüestions relatives a l'avaluació del procés d'aprenentatge de l'estudiant.

2.2 Organització de la docència

Una de las principals novetats del Sistema Bolonya és el canvi de la metodologia docent i del sistema d'avaluació. Enfront el sistema tradicional, en el qual la classe magistral jugava un paper fonamental en el desenvolupament de l'aprenentatge dels estudiants, en el Sistema Bolonya aquest aprenentatge es dissenya de manera semipresencial, adquirint importància el treball realitzat per l'alumne individualment. Això es reflecteix en els nous crèdits ECTS (European Credit Transfer System – Sistema Europeu de transferència i acumulació de crèdits), que mesuren la dedicació o treball de l'estudiant. A la UPF un crèdit ECTS correspon a 25 hores de treball de l'estudiant, a diferència del crèdit anterior que equivalia a 10 hores lectives (presencials).

Per a poder dissenyar el mètode docent de cada assignatura, els professors responsables han de definir prèviament les competències, generals i específiques, que es vulguin desenvolupar; discriminant, per un costat, aquelles que l'alumne pot desenvolupar millor a través d'un sistema d'autoaprenentatge i, per l'altre, aquelles que requereixen la presència del professor, bé assistint a classe o bé mitjançant les tutories (ja siguin aquestes presencials o fent ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació).

Donada la influència que les competències a desenvolupar en cada assignatura exerceixen sobre el disseny de la metodologia docent, aquest pot variar considerablement entre distintes assignatures, fins i tot en relació a assignatures pròpies d'una mateixa àrea de coneixement. Per exemple, en els nostres casos existeixen diferències de metodologia docent, disseny temporal i criteris d'avaluació entre les diferents assignatures de Dret Financer i Tributari (DFT I, II i III), per tal d'ajustar-les al contingut material de cada una d'elles.

Així, a la UPF, DFT I - la primera de les nostres assignatures troncal que es cursen a la Llicenciatura - constitueix la pressa de contacte inicial dels estudiants amb aquesta nova disciplina jurídica, el que implica un destacable esforç d'aprenentatge de nous conceptes jurídics. Posteriorment, a DFT II s'estudia la part procedimental de l'assignatura, fet que propicia que l'estudiant identifiqui més punts de connexió amb la seva realitat personal i professional. Per últim, a l'assignatura DFT III s'estudien els impostos en concret; partint dels conceptes i de les eines adquirides prèviament, es permet aplicar-los a figures tributàries específiques.

Per altra banda, a la UdG, tant la vessant més conceptual com la procedimental de l'assignatura s'estudien al llarg de DFT I, donat el caràcter anual de la mateixa; mentre que els impostos en particular s'estudien a DFT II, també amb durada anual.

Cal destacar que aquest repartiment del contingut entre les diverses assignatures a les dues universitats (UPF i UdG) es veurà modificat per la implementació dels nous estudis de Grau.

2.2.1 El Pla docent de l'Assignatura

El Pla Docent de l'Assignatura (PDA) es converteix en una eina fonamental que informa a l'estudiant sobre múltiples qüestions relatives als objectius i desenvolupament de l'assignatura. Enfront del tradicional "Programa de l'assignatura" (que es limitava a relacionar els temes o continguts i la bibliografia recomanada), el PDA facilita a l'estudiant una informació més completa de l'assignatura, entre d'altres, relativa a:

- 1) Les competències a desenvolupar;
- 2) Els criteris d'avaluació del procés d'aprenentatge;
- 3) El contingut o objecte d'estudi;
- 4) El disseny temporal;
- 5) Els recursos didàctics recomanats i les tutories;
- 6) L'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació: l'Aula-Moodle; etc.

Abans d'entrar a analitzar cadascun dels diferents aspectes continguts al PDA, hem de destacar un aspecte que donada la nostre experiència ens sembla clau. El PDA es posa a disposició dels estudiants amb caràcter previ a l'inici de l'assignatura, per tal que els estudiants coneguin amb certesa quines seran les "regles del joc". Aquest objectiu es malmet si durant els curs s'introdueixen canvis en el contingut del PDA. Per aquest motiu, només en situacions molt especials s'haurien de permetre innovacions.

Això comporta, en primer lloc, que el contingut del PDA ha de ser reflexionat, debatut i consensuat entre tots els professors d'una mateixa assignatura, de manera que les possibles disparitats de criteri s'han de resoldre prèviament. La disparitat de criteris entre els professors és considerada molt negativament pels estudiants, donat que els hi crea una gran inseguretats. A la vegada, és convenient garantir la homogeneïtat entre els diferents grups d'una mateixa assignatura, ja que això permet, per una banda, que els estudiants no tinguin la sensació de rebre tractaments diferenciats entre grups i, per l'altra, que l'estudiant que, per algun motiu justificat, no pot assistir a les diferents activitats presencials programades al seu grup, pugui recuperar-les en un altre grup.

En segon lloc, hem de tenir en compte que en el desenvolupament d'una assignatura també influeixen factors que no es poden preveure, com ara, la configuració i la dinàmica del grup. Per això és molt important que la redacció del PDA, tot i ser clara i concisa per assolir l'objectiu de la seguretat prèviament exposat, permeti també cert marge d'actuació al professor responsable, per tal de poder ajustar-se a les específiques necessitats del seu grup.

Finalment, volem destacar que en la nostra experiència hem observat que hi ha una tendència dels estudiants a interpretar el PDA en funció dels seus interessos. Això

genera diferents reaccions. D'una banda, els estudiants es mostren reticents a realitzar qualsevol tasca que, segons el seu parer, no consti detallada en el PDA, tot i que pugui ser especialment positiva per a la seva formació. D'altra banda, els estudiants tendeixen a sol·licitar modificacions en la aplicació d'alguns dels criteris del PDA - com per exemple el termini d'entrega de la resolució d'una determinada activitat que consideren especialment complexa -.

En conclusió, des de la nostra perspectiva, la solució per a evitar o, al menys, minimitzar aquests possibles efectes negatius del PDA, és transmetre als estudiants des del primer moment que el PDA és una eina de treball que afavoreix una comunicació segura entre els estudiants i els professors; que en tot moment ha de estar al servei del seu objectiu fonamental, que no és altre que aconseguir el millor aprenentatge possible per l'estudiant; i que, si aquesta finalitat comporta la necessitat de fer modificacions del PDA, aquestes es podran fer amb caràcter extraordinari i de manera degudament justificada.

Hem pogut comprovar que la creació del PDA és una feina molt complexa que requereix revisions periòdiques cada curs, tenint en compte l'experiència viscuda i els resultats obtinguts en els cursos anteriors. La configuració del PDA no es pot entendre com un element més o menys estàtic (com podia ser el programa de les assignatures, que un cop un dissenyat es mantenia amb petites variacions durant diferents cursos); al contrari, i sobretot en el procés d'adaptació de la docència a l'EEES, el PDA és un instrument dinàmic, com posa de manifest l'evolució soferta pels nostres PDAs durant els nostres cinc anys d'experiència.

2.2.2 Les competències a desenvolupar

En el PDA sempre hem fet constar les competències a desenvolupar. Tot i que en un principi aquesta tasca pot semblar força senzilla, identificar les competències generals i específiques que es volen desenvolupar en cada assignatura, i classificar-les, pot resultar complex¹.

Un cop definides les competències a desenvolupar, la segona dificultat es troba en garantir el seu desenvolupament al llarg de les diferents activitats programades en cada assignatura. En aquest punt cal ser molt realista i tenir en compte l'esforç que representa per a l'estudiant el desenvolupament de cada una de les competències programades.

Tanmateix, s'ha de considerar que les competències generals poden desenvolupar-se transversalment, el que significa que no és necessari que s'assumeixin íntegrament a la nostra matèria, tot i que per una correcta execució d'aquest objectiu és molt important el diàleg i la coordinació entre les diferents àrees de coneixement.

Pel contrari, les competències específiques només poden ser adquirides a la nostra matèria, i per poder aconseguir-les, és necessària la coordinació entre les diferents assignatures de la disciplina.

¹ Les competències generals es divideixen en competències instrumentals, competències interpersonals i competències sistèmiques. Les competències específiques es defineixen en funció de cada assignatura.

D'acord amb la nostra experiència, és convenient una explicació prèvia de les competències als estudiants, exposant el per què de cada una d'elles, ja que afavoreix la implicació de l'estudiant en el procés d'aprenentatge per competències.

2.2.3 Criteris d'avaluació del procés d'aprenentatge

La definició dels criteris d'avaluació esdevé una qüestió fonamental del PDA. Tenint en compte que el PDA ha d'aportar seguretat als estudiants i alhora ha de permetre un cert dinamisme, en relació als criteris d'avaluació considerem que ha de prevaldre la seguretat, és a dir, cal evitar qualsevol canvi en els criteris d'avaluació inicials.

És imprescindible que totes i cadascuna de les tasques realitzades pels estudiants siguin avaluades, tant les presencials com les no presencials. El motiu és que, com ja hem comentat, a cada crèdit ECTS li corresponen 25 hores de treball de l'estudiant, amb presència del professor o sense ella. Segons els criteris de la UPF², el percentatge de presencialitat ha de suposar aproximadament entre el 20 % i el 35 % dels crèdits.

A la pràctica, hem constatat que una de les qüestions que més preocupa als estudiants és saber com es dissenya el procés d'autoaprenentatge i, molt especialment, com s'avalua aquest. Donat el considerable increment de la càrrega de treball personal i individual dels estudiants, sovint ells tenen el sentiment que aquest esforç no és visible directament per part del professor i que no es pren en consideració degudament en l'avaluació.

Per resoldre aquesta qüestió, entenem que és necessari ponderar cada activitat que realitzen els estudiants, en termes quantitius i qualitius, respecte de la qualificació final de l'assignatura. Determinades tasques, que poden ser molt interessants per a l'aprenentatge, poden ser en canvi fàcilment menyspreades pels estudiants, si el PDA no els hi atribueix una avaluació específica.

A totes les assignatures en les quals hem impartit la docència d'acord amb el Sistema Bolonya (EEES), el sistema d'autoaprenentatge ha anat acompanyat de la introducció del sistema d'avaluació contínua opcional, de manera que en tots els casos s'ha donat la possibilitat de superar l'assignatura pel sistema tradicional d'examen final.

El sistema d'avaluació contínua suposa una càrrega de treball addicional per als estudiants al llarg del curs i, per aquest motiu, tenen especial interès en conèixer els aspectes relacionats amb aquesta. En particular, els estudiants volen saber quin percentatge respecte de la nota final correspon a la nota d'avaluació contínua i fan especial èmfasi en la necessitat que aquesta nota reflecteixi tot l'esforç realitzat al llarg del curs. És precisament per l'esforç que els alumnes consideren que realitzen amb el sistema d'avaluació contínua, que valoren molt positivament que la superació de l'avaluació contínua eximeixi de la realització de l'examen final, punt sobre el qual nosaltres tenim determinades reticències.

² *L'organització de la docència a la UPF*, CENTRE PER A LA QUALITAT EDUCATIVA (UPF), Barcelona, 2008, pàgs. 11-12.

En els últims models docents que hem aplicat, les tasques avaluable que hem proposat als estudiants en el marc del sistema d'avaluació contínua han estat les següents:

- 1) Activitats pràctiques que els estudiants han de preparar pel seu compte i que posteriorment es resolen a classe.
- 2) Controls relatius a temes específics del programa de l'assignatura, posteriors a la realització de les activitats pràctiques.
- 3) Participació durant les sessions teòriques i les dedicades a la resolució de les pràctiques.
- 4) Tutories individualitzades.

En la nostra experiència docent, els estudiants bàsicament identifiquen com tasques avaluable les activitats i els controls, però pràcticament no donen importància a la participació i a les tutories individualitzades. De fet, un problema que sorgeix amb relativa freqüència és que es confon la participació amb la mera assistència passiva a les sessions lectives i són escassos els estudiants que assisteixen a una tutoria individualitzada.

Abans de finalitzar aquest apartat, hem de fer dues consideracions finals. Primera, el sistema d'avaluació contínua suposa un increment considerable de la càrrega de treball, tant per als estudiants com per als professors. Per aquest motiu, és necessari dissenyar les activitats de la forma més eficient possible per a ambdues parts, creant activitats profitoses que, per una banda, permetin als estudiants adquirir un bon coneixement de la matèria sense realitzar esforços innecessaris i, per altra, els facin ser conscients de la seva evolució i millora de l'aprenentatge. Per part dels professors, les activitats han de permetre avaluar efectivament el treball realitzat per l'alumne, però sense comportar una càrrega de correcció excessiva. En aquest punt, és molt important la utilització de les noves tecnologies aplicades a la docència, com ara la plataforma Moodle, que permet el disseny de noves activitats que són corregides pel propi sistema. Aquest és el cas dels qüestionaris Moodle. Fins ara aquests mecanismes només els hem implementat amb una finalitat d'autoaprenentatge (avaluació formativa), amb caràcter experimental, per tal de poder analitzar els seus resultats críticament sense repercussions directes en la qualificació dels estudiants. No obstant, tenim previst utilitzar aquestes tècniques properament per l'avaluació contínua, com a part de l'avaluació sumativa.

Per últim, des d'una perspectiva de conjunt, que pren en consideració totes les assignatures impartides per la mateixa àrea de coneixement dins d'uns estudis específics, és important mantenir una certa homogeneïtat en les tècniques i els criteris d'avaluació, perquè es tracta d'un aprenentatge global i és bo que els alumnes percebin aquesta unitat en el sistema d'avaluació de l'aprenentatge.

2.2.4 El contingut o objecte d'estudi

En aquest apartat del PDA han de constar les dades bàsiques per identificar els continguts o eixos temàtics de la assignatura. La complexitat en l'elaboració d'aquest apartat ve sobretot determinada pel caràcter específic de la matèria i la distribució entre assignatures (per tal d'assolir una distribució equivalent de la càrrega lectiva entre les diverses assignatures de la nostra matèria), més que per una qüestió de metodologia docent.

2.2.5 Disseny temporal de l'assignatura

El disseny temporal de l'assignatura permet informar als estudiants de les dates de realització i el contingut de les diferents activitats programades. Les activitats poden realitzar-se en grup, en subgrup, en grups petits o amb caràcter individual. Pel que fa al tipus d'activitat, poden consistir en classes magistrals; seminaris de discussió; resolució per escrit d'activitats; controls de matèria; exposicions orals; etc.

Adicionalment, aquest disseny temporal permet superar de forma àgil i coordinada els inconvenients que puguin sorgir al llarg del curs als estudiants i que els impedeixen, per motius justificats personals o professionals, assistir a les activitats programades per al seu grup o subgrup. La programació d'activitats pot ajudar a suplir la seva absència justificada, assistint a la mateixa activitat programada per a un altre grup o subgrup.

Així mateix, la programació o disseny temporal d'activitats permet la coordinació entre les distintes assignatures impartides en un mateix curs, amb l'objectiu de distribuir la càrrega de treball de l'estudiant al llarg de tot l'any acadèmic. D'aquesta forma, s'eviten situacions extremes en les quals l'estudiant una setmana es dedica exclusivament a l'estudi d'una assignatura i la següent setmana ni tan sols assisteix a classe perquè està concentrat en l'estudi d'una altra matèria.

Des de la nostra primera experiència pilot a la UPF, hem pogut constatar que una de les queixes fonamentades dels estudiants és la manca de coordinació entre les diverses activitats programades en les diferents assignatures que integren un mateix curs. A la UdG en el curs 2004-2005 es va crear la figura del coordinador de curs, que és la persona encarregada de desenvolupar aquesta coordinació. Cada any, abans que comenci el curs acadèmic, tots els professors responsables de les assignatures d'un mateix curs han d'enviar al coordinador/a de curs la proposta de disseny temporal de la seva assignatura i, en el cas que es detecti alguna sobrecàrrega de treball de l'estudiant, es realitzen els ajustos necessaris. A la UPF aquesta funció recau en el coordinador/a de l'EEES a la Facultat de Dret, càrrec que recentment ha assumit la prof. Ana Belén Macho, una de les professores autores d'aquesta comunicació.

Finalment, el disseny temporal de l'assignatura també ha de prendre en consideració la possibilitat de participació dels estudiants del Programa Erasmus, que en ocasions s'incorporen a la seva universitat de destí amb posterioritat a l'inici del curs acadèmic. Aquesta circumstància els impedeix realitzar algunes de les activitats programades i avaluables, motiu pel qual tant a la UPF com a la UdG s'ha posat de manifest la necessitat d'un major grau de flexibilitat envers aquest estudiants i s'han elaborat algunes directrius al respecte.

2.2.6 Recursos didàctics recomanats i tutories

El Sistema Bolonya (EEES) i els crèdits ECTS es basen en la potenciació de l'autoaprenentatge dels estudiants, i per això els recursos didàctics posats a la seva disposició constitueixen una eina fonamental per a guiar-los en la seva formació.

En l'àmbit del Dret Financer i Tributari els recursos disponibles són molt variats. D'una banda, tenim els recursos més tradicionals, com els manuals bàsics de cada assignatura; les monografies específiques; les revistes científiques; les bases de

dades o la informació disponible a Internet. D'altra banda, les plataformes d'aplicació de les noves tecnologies a les pràctiques docents, com ara l'Aula Moodle, permeten el disseny de noves eines, com és el cas dels qüestionaris Moodle, abans esmentats.

La nostra participació activa en la nova metodologia docent ha comportat l'adaptació dels materials d'estudi que fèiem servir i que, en alguns casos, posàvem a disposició dels estudiants per a facilitar-los el seguiment de les assignatures.

Paulatinament els materials docents s'han convertit en Guies d'Estudi, que han estat lliurades als estudiants sistemàticament, per a falcitar i millorar l'estudi de la matèria. La Guia d'Estudi constitueix el document bàsic, a partir del qual desenvolupar una anàlisi més detallada tant pel professor – a les classes presencials – com per l'estudiant, durant el temps destinat al estudi individual.

Considerem molt interessant – i necessari – donar un pas endavant i millorar les possibles relacions entre els materials docents i les opcions de treball pràctic, de caràcter individual però també en grup, que ofereix la plataforma *Moodle*. Per això, tenim previst reeditar aquests materials introduint en els mateixos les interaccions amb els qüestionaris de la plataforma *Moodle*, i fomentar el treball a través dels subgrups. Per dur a terme aquest projecte és necessari, en primer lloc, la reestructuració dels materials docents de les assignatures. Els materials de les assignatures, realitzats íntegrament pels professors/es de l'Àrea de Dret Financer i Tributari tenen un doble caràcter: per una banda, s'han realitzat Guies d'estudi de la matèria i, per l'altra, s'ha elaborat un *Vademécum* sobre els conceptes bàsics de Dret Financer i Tributari. Aquest materials constitueixen una base teòrica; no obstant, les dificultats sovint es troben en la seva aplicació més pràctica. El sistema d'activitats que actualment es realitza ha posat de manifest determinades carències, perquè, un cop duta a terme la pràctica i realitzada la seva correcció en classe de subgrup, sovint l'estudiant continua tenint dubtes sobre alguns dels seus errors, normalment els més concrets. Igualment, en un seminari és possible tractar els aspectes pràctics més importants i, per limitacions temporals, és molt difícil fer un nou cas pràctic d'aquell mateix apartat teòric que amplii l'àmbit analitzat. Donada aquesta situació, és necessari millorar el treball individual de l'alumne, a través d'un conjunt ampli de supòsits pràctics, amb preguntes concretes, que aniran acompanyats de les corresponents solucions.

Per assolir aquest repte es parteix de la creació d'una base de dades formada per un gran nombre de supòsits pràctics que, posteriorment, s'introduiran en el sistema Moodle. L'Aula Moodle permet una senzilla autocorrecció amb retroaccions fetes pel professor, solucionant els possibles dubtes. Com hem tingut ocasió d'explicar en els criteris d'avaluació, aquest projecte serà utilitzat en un primer moment com a mecanisme d'autoaprenentatge però, posteriorment, i un cop comprovada la seva idoneïtat, no es descarta la introducció d'aquesta forma de treball entre els aspectes avaluable. La creació de supòsits pràctics i la seva vinculació a materials didàctics creats pels professors, no només millora la falta de temps per a l'explicació de tots els punts en concret del programa, si no que també evita errors provocats per la presa d'apunts incorrectes e incomplets.

Conclusions i perspectiva

Com a conclusions, a partir de la nostra experiència adquirida en els darrers cinc anys a la UPF i a la UdG, podem assenyalar que l'aplicació d'aquesta nova

metodologia docent pròpia Sistema Bolonya (EEES) gira entorn a uns eixos fonamentals que plantegen una sèrie de reptes:

- ◇ És necessari guiar a l'estudiant en el seu procés d'autoaprenentatge perquè pugui desenvolupar-lo de forma eficient, supervisant-lo de forma constant per a confirmar que s'orienta en la direcció desitjada.
- ◇ S'ha d'incentivar que l'estudiant valori el sistema d'avaluació contínua com una possibilitat d'adquirir coneixements progressivament i consolidar-los.
- ◇ Cal definir un disseny temporal de la transmissió de l'avaluació de l'aprenentatge als estudiants per a que aquests puguin confirmar que progressen adequadament.

Bibliografia

Bain, K.; Tang, C. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Biggs, J.; Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press / Mc Graw-Hill Education.

Comisión Europea – Eurydice (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna*. Bruselas: Comisión Europea.

Delgado, A.M.; Oliver, R. (Coords.); Casanellas, M.; Corcuera, A.; Macho, A. B.; Martín, S.; Pérez, Mª L. (2009). *Actividades de derecho financiero y tributario. Un enfoque por competencias*. Barcelona: J.M. Bosch Ed.

Esteve, M.L. (2008). *Papel y relevancia de la figura del coordinador de curso en los nuevos sistemas docentes*. Girona: Comunicación presentada al I Congreso Internacional Univest'08.

Knight, P. (2002). *Being a Teacher in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Universitat Pompeu Fabra – Programa per a la Qualitat Educativa (2008). *L'organització de la docència a la UPF*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Les qüestions i consideracions que proposem per al debat són les següents:

- Incentivar l'intercanvi d'experiències docents.
- Confrontar la nostra metodologia docent adaptada al Sistema Bolonya (EEES) amb l'aplicada a d'altres àmbits i, en especial, en l'àmbit del Dret.
- Realitzar una comparació crítica dels instruments d'avaluació del procés d'aprenentatge de l'estudiant.
- Identificar els avantatges i desavantatges del nou sistema, per a potenciar els primers i disminuir els segons.
- Plantejar i fomentar noves propostes metodològiques.

