



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**

Marc general per a la integració europea

Document elaborat per la comissió de treball formada per:

M. Lluïsa Hernanz (coordinadora, UAB), **Gaspar Rosselló** (coordinador, UB), **Enric Canela** (UB),
Joan Carbonell (UAB), **Pilar Estelrich** (UPF), **Josep Grifoll** (AQU Catalunya), **Urbando Lorenzo** (URV),
Arun R. Naik (UPC), i **Esmeralda Úbeda** (UdG).

© **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya**

Via Laietana, 28, 5a planta
08003 Barcelona

Disseny i maquetació: **Josep Turon i Eva Calatayud**

Imprès per: Comercial Gráfica Anmar, S.L.

Primera edició: maig de 2003

Segona edició: setembre de 2003

Tiratge: 1.500

Dipòsit Legal: B-42.209-2003

Es permet la reproducció total o parcial del document sempre i quan se citi el títol de la publicació, l'**Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya** com a editora i els membres de la comissió que van elaborar el document.

Presentació	5
AQU Catalunya: la qualitat, garantia de millora	7
1. Introducció	9
1.1. El perquè de la Declaració de Bolonya	9
1.2. Objectius comuns i diversitat	10
1.3. Les sis recomanacions de la Declaració de Bolonya	10
1.4. El sistema universitari espanyol i els principis de Bolonya	11
1.5. Passat i futur de la Declaració de Bolonya	13
2. Els eixos de l'harmonització europea	15
2.1. L'estructura dels estudis	16
2.1.1. La seqüència grau (<i>bachelor</i>) / postgrau (<i>master</i>)	16
2.1.2. El caràcter del títol de grau	17
2.1.3. El concepte d'ocupabilitat (<i>employability</i>)	18
2.1.4. El caràcter del títol de postgrau. Els estudis integrats de postgrau	19
2.2. El crèdit europeu	20
2.2.1. Què és un crèdit ECTS?	20
2.2.2. Com es calcula l'equivalència d'un crèdit ECTS en hores?	21
2.2.3. Més enllà del còmput	22
2.3. El Suplement Europeu al Títol	22
2.4. Avaluació, certificació i acreditació dels ensenyaments universitaris	23
2.4.1. Mecanismes d'assegurament de la qualitat en el marc de la convergència europea	23
2.4.2. El context estatal	25
2.4.3. Potencialitats del sistema d'acreditació i certificació	25

3. La docència en el nou entorn educatiu europeu	27
3.1. El nou paradigma docent: de l'ensenyament a l'aprenentatge	27
3.2. Incidència en l'actuació docent del professorat	29
4. La gestió dels processos acadèmics	31
4.1. La gestió de la transparència	31
4.2. La gestió de la diversitat curricular	31
4.3. La gestió de la transversalitat	32
5. El nou entorn europeu i la societat del coneixement	35
5.1. La formació al llarg de la vida	35
5.2. Cap a una nova concepció de l'educació superior	36
6. Recomanacions	39
7. Fonts documentals	41
8. Glossari	43
9. Annex: La LUC i la promoció de l'uropeïtzació	
 i la internacionalització de les universitats catalanes	47
9.1. Accions relatives a la transformació de l'estructura dels ensenyaments universitaris	47
9.2. Accions paral·leles que faciliten el procés d'integració a l'espai europeu	49
9.3. Mesures avaluadores i d'assegurament de la qualitat en el marc de l'espai europeu	51

Presentació

El maig de 2001, l'aleshores consorci entre les universitats públiques i la Generalitat de Catalunya, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, va iniciar la publicació d'una col·lecció de marcs generals o documents que recullen aspectes fonamentals, teòrics i pràctics, per assegurar la qualitat universitària en àmbits estratègics. Actualment ja s'han publicat cinc marcs generals sobre aspectes tan bàsics com són l'avaluació del professorat, l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants o el disseny, seguiment i revisió dels plans d'estudis i programes. Els marcs generals per a la qualitat universitària actualment estan en línia amb l'esperit de la Llei d'Universitats de Catalunya (LUC), de 19 de febrer de 2003, que propugna un compromís per a l'excel·lència i la qualitat en tots els àmbits d'actuació de la universitat.

Una característica bàsica dels marcs generals és el caràcter participatiu del procés de preparació dels documents, aspecte bàsic de tot element que formi part d'un sistema de qualitat. El procés de preparació es basa en tres etapes: una primera d'elaboració d'un document preliminar per part d'experts universitaris, una segona d'aportació d'opinions i suggeriments d'un segon grup més nombrós d'experts, i una tercera etapa que consisteix en el debat i l'aprovació del document pel Consell de Direcció, format majoritàriament per responsables universitaris. Aquest procés té l'avantatge de promoure que els documents resultants siguin sentits com a propis per les universitats, però té l'inconvenient d'allargar força el procés.

Així, el MARC GENERAL PER A LA INTEGRACIÓ EUROPEA s'inicia el mes de juliol de 2002 i es presenta a l'aprovació del Consell de Direcció de l'Agència el 19 de març de 2003 en la seva darrera sessió com a consorci, abans de constituir-se la nova Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya), un organisme públic vinculat a la Generalitat creat per la LUC. Aquesta llei, la primera llei catalana sobre universitats, que ha entrat en vigor a començament de març, es caracteritza per tenir un contingut marcadament europeista.

En el moment de l'aprovació del MARC GENERAL PER A LA INTEGRACIÓ EUROPEA, el Consell de Direcció va considerar adient fer referència en el text al contingut de la LUC. Aquesta referència l'hem dut a terme, d'una banda, afegint una nota en el contingut del document i, de l'altra, annexant un recull dels articles de la LUC que es refereixen a l'espai europeu d'ensenyament superior.

En nom d'AQU Catalunya vull agrair a la Comissió, que ha preparat el text, el magnífic treball realitzat, l'esforç fet per expressar clarament i sense tòpics allò que representa, vist des de la nostra perspectiva, la integració a l'espai europeu. És un text pensat per a tot el col·lectiu universitari que haurà d'implicar-se en el canvi i que, per això, ha de saber què vol dir l'espai europeu d'ensenyament superior.

Gemma Rauret

(directora d'AQU Catalunya)

AQU Catalunya: la qualitat, garantia de millora

AQU Catalunya és l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya i és fruit de la transformació que la LUC —Llei d'universitats de Catalunya— fa de l'antic consorci Agència (1996).

AQU Catalunya, doncs, recull la trajectòria més que notable de la seva predecessora i, a més a més, amplia les seves competències i atribucions.

AQU Catalunya, a partir de la LUC, esdevé el principal instrument de la qualitat del sistema universitari a Catalunya.

AQU Catalunya és una agència de referència, que lidera projectes innovadors que generen el màxim valor afegit a la qualitat del sistema universitari català, i és també una organització que té la voluntat de tendir cap a l'excel·lència. **AQU Catalunya:**

- Entén la qualitat com una manera de fer i de treballar millor. És la primera agència europea certificada des de l'any 2002 amb la norma ISO 9000.
- Té un bagatge en avaluació institucional i en desenvolupament i innovació de sistemes de qualitat universitària. Des de 1996, any de creació de l'antic consorci **AQU Catalunya**, treballa en tots aquests temes.

- Treballa per a una bona integració del sistema universitari català a l'espai europeu d'educació superior i promou la cooperació en l'avaluació de la qualitat i el seu assegurament. Participa, des que es va fundar, en l'ENQA (la xarxa europea d'agències) i la INQAAHE (la xarxa internacional d'agències).

- Treballa per assegurar la transparència, l'objectivitat, la imparcialitat i l'equanimitat dels serveis que presta. **AQU Catalunya** treballa d'acord a un codi ètic.

AQU Catalunya avança amb les universitats de Catalunya i entén la qualitat com una manera de millorar, més que no pas com un tràmit a superar. La qualitat universitària a Catalunya s'escriu amb **AQU Catalunya**.

1. Introducció

El mes de juny de 1999, 29 països europeus van signar a Bolonya una declaració en la qual es feia palesa la necessitat de desenvolupar, abans de l'any 2010, un procés de convergència en l'àmbit de l'ensenyament superior que donés coherència als diferents sistemes existents, per tal de facilitar la lliure circulació de persones promoguda pels països de la Unió Europea.

1.1. El perquè de la Declaració de Bolonya

En efecte, l'anomenada Declaració de Bolonya neix amb la clara voluntat de promoure la *construcció d'un espai europeu comú en l'àmbit de l'ensenyament superior* com a instrument clau per potenciar la mobilitat dels ciutadans, la seva ocupabilitat i el desenvolupament global d'Europa. Aquest acord reflecteix un esforç compartit per polítics i representants d'organismes educatius per afrontar un nou entorn social, marcat per la irrupció d'un conjunt de canvis importants que, en bona mesura, han afectat la concepció clàssica de l'ensenyament superior:

- **Demanda cada cop més alta de població qualificada**, a la qual s'exigeix una formació superior com a conseqüència dels grans avenços científics i de la renovació tecnològica en el marc de l'anomenada *societat del coneixement*.

- **Pressió d'un mercat de treball exigent**, que demana als graduats noves aptituds per resoldre problemes i continuar aprenent al llarg de la vida, en un context marcat per la ràpida obsolescència dels coneixements.
- **Internacionalització del mercat de treball** en el si d'una societat globalitzada, en la qual la mobilitat en augment dels ciutadans - estudiants, graduats i professionals- ha d'anar lligada, lògicament, a la "mobilitat" dels seus coneixements.
- **Aparició de nous proveïdors no universitaris d'educació superior**, fenomen que contribueix a multiplicar i diversificar l'oferta clàssica de la universitat, i que aboca aquesta institució a formular en termes cada cop més competitius els seus estudis.
- **Tensió entre formació generalista i nous tipus de capacitació i d'aprenentatge especialitzats** situats fora de l'àmbit de les carreres tradicionals de caire disciplinari, i que ja no s'adquireixen únicament a la universitat.

Els reptes que planteja aquesta nova situació obliguen a definir, en el camp de l'educació superior, estratègies paral·leles a les que han presidit el procés de convergència europea en moltes altres esferes, com ara l'establiment d'una moneda única o l'eliminació de fronteres. El que està en joc, en definitiva, és la *construcció d'una Europa del coneixement* sobre la base de l'enfortiment dels lligams intel·lectuals, culturals,

socials, científics i tecnològics dels seus ciutadans, i de la creació, en general, de relacions de cooperació en tots els àmbits. La universitat ja ha deixat de ser un centre de formació de l'elit i, en el futur immediat, haurà d'afrontar la demanda creixent de formació continuada dels seus graduats.

1.2. Objectius comuns i diversitat

En aquesta línia, doncs, la Declaració de Bolonya ha representat un fort impuls en el procés de cooperació política en matèria d'educació, cooperació que es basa en el reconeixement de *l'educació com a factor cabdal per al desenvolupament social i econòmic dels pobles*, i en la necessitat de garantir als ciutadans que les titulacions, els coneixements i les capacitats adquirits en qualsevol punt d'Europa seran efectivament reconeguts i validats arreu del continent.

Ara bé, el panorama educatiu europeu està dominat per la *diversitat* en tots els àmbits: estructura de les universitats i de les titulacions, sistemes de reconeixement acadèmic, procediments d'acreditació, requisits d'accés i d'admissió, etc. I la diversitat és un patrimoni que cal preservar, per tal com gaudeix de prestigi i d'una alta valoració en el si de la UE.

⁽¹⁾ Cf. Haug (2002). *Cooperation towards educational objectives in Europe*.

La creació d'un espai educatiu europeu comú no té, per tant, com a objectiu implantar un sistema rígid i uniforme a tot el continent, sinó establir mecanismes flexibles i transparents que permetin als ciutadans accedir lliurement tant a l'oferta educativa com al mercat de treball europeus. Es tracta d'arribar a un equilibri entre els avantatges de la diversitat i les restriccions i incompatibilitats que se'n podrien derivar; o, dit en altres termes, d'avançar vers un "nou paradigma basat en sistemes diversos orientats cap a objectius comuns".⁽¹⁾

1.3. Les sis recomanacions de la Declaració de Bolonya

Per tal d'aconseguir aquests objectius comuns, la Declaració de Bolonya recomana sis actuacions:

- La promoció de la **mobilitat**, mitjançant l'eliminació dels obstacles per al ple exercici de la lliure circulació d'estudiants, professorat, investigadors i personal tècnic administratiu.
- La promoció de la **cooperació** europea, per assegurar un grau de qualitat per al desenvolupament de criteris i mètodes comparables.
- L'adopció d'un **sistema fàcilment llegible i comparable de titulacions**, mitjançant la implantació d'un suplement europeu al títol obtingut per l'estudiant, amb vista a afavorir l'ocupabilitat (*employability*) i la competitivitat internacional del sistema europeu d'ensenyament superior.

- L'adopció d'un **sistema basat fonamentalment en dos nivells principals d'estudis**, pregrau i postgrau. El títol de grau, atorgat en finalitzar el primer nivell, d'una durada mínima de tres anys, tindrà un valor específic tant acadèmic com laboral. El segon nivell, d'una durada màxima de dos anys, donarà lloc a l'obtenció d'un títol de postgrau, tal com està succeint a molts països europeus.
- L'establiment d'un **sistema comú de comptabilització del crèdit**, prenent com a base l'ECTS (*European Credit Transfer System*), utilitzat en els programes europeus de mobilitat ja existents.
- La promoció d'una necessària **dimensió europea en l'educació superior**, amb èmfasi en el desenvolupament curricular, la col·laboració institucional, els plans de mobilitat i els programes integrats d'estudi, formació i recerca.

1.4. El sistema universitari espanyol i els principis de Bolonya

Aquest procés de convergència en un espai comú tindrà per força una incidència profunda en l'estructura i la concepció dels estudis superiors de tots els països implicats. Si es volen aconseguir els objectius esmentats, resulta imprescindible en primer lloc que els estudis esdevinguin **transparentes** -per assegurar el reconeixement mutu i garantir la lliure circulació d'estudiants-, que siguin **flexibles** -és a dir, estructurats al voltant de mòduls que proporcionin una formació versàtil i oberta, amb diferents punts d'accés i de sortida;

una formació adaptada, en definitiva, a una àmplia tipologia d'alumnes amb expectatives i circumstàncies diverses- i que siguin **prestigiosos** -és a dir, basats en estàndards de qualitat transnacionals i capaços de captar estudiants de diferents països.

Per avançar en aquesta direcció, primerament cal fer un exercici de reflexió profunda a l'entorn de les inèrcies i disfuncions del sistema universitari espanyol, que, comparat amb altres sistemes europeus, apareix excessivament rígid i uniformitzador. En aquest sentit se'n poden destacar algunes característiques:

- Es basa en una **assimilació** entre el concepte d'**educació superior** i el d'**ensenyament universitari**. Això ha generat la tendència a unificar estudis de característiques molt diferents i, particularment, una tensió mal resolta entre la *formació enfocada a les disciplines i la formació de caràcter professionalitzador*, amb les consegüents distorsions resultants de dissenyar titulacions d'aquest segon tipus seguint paràmetres manlevats de les titulacions tradicionals.
- En general, ofereix **titulacions monoseqüencials**, és a dir, carreres "túnel" d'un únic tram, normalment de cicle llarg, sense vies de sortida intermèdies, cosa que retarda l'entrada al món del treball, complica la permeabilitat entre titulacions i dificulta la possibilitat de modular i diferenciar la formació en etapes successives.

- Fomenta un **paradigma docent centrat en el professor**, en què allò que el professor vol ensenyar preval sobre allò que l'estudiant ha d'aprendre. Els resultats més evidents d'aquesta tendència són els programes enciclopèdics (generats a partir de l'acumulació de coneixements dels especialistes més que no pas sobre la base d'objectius ben definits), les altes taxes de fracàs i la manca de motivació dels estudiants.
- Estableix el **còmput del crèdit acadèmic** sobre la base de les hores de dedicació del professorat a l'aula, més que no pas segons el volum total de feina que representa per a l'estudiant superar satisfactòriament les assignatures.
- Comporta una **durada excessiva dels estudis** com a conseqüència, en bona mesura, dels punts anteriors i també d'altres factors externs a la universitat, com ara la variada tipologia d'estudiants amb expectatives diverses, la seva dedicació parcial i/o discontinua a l'estudi, els canvis en l'elecció de carrera, etc.
- Dóna **preeminència a la situació de partida (inputs) sobre els resultats (outputs)**, fet en virtut del qual es tendeix a controlar -en forma de regulacions i restriccions sovint excessives- les entrades (directrius generals de plans d'estudis, continguts dels programes, requisits d'accés a les carreres, etc.) en detriment dels resultats que se'n deriven, normalment mancats de mecanismes rigorosos de garantia de la qualitat. Aquesta disfunció es tradueix en la prevalença de les metodologies ex ante, com

ara l'homologació, sobre els sistemes ex post, com són la certificació i l'acreditació.

- Genera una **desconfiança** envers el grau d'**autonomia de les universitats** per establir -amb la inevitable contrapartida d'un sistema eficient de retre comptes basat en mecanismes exigents d'avaluació i de garantia de la qualitat- la seva pròpia singularitat en tots els àmbits, tot defugint rigideses i solucions uniformes.

En aquest panorama esbossat, la Declaració de Bolonya representa una oportunitat única per al canvi. Un canvi, però, que haurà de ser profund: un canvi de *cultura* i no tan sols de *terminologia*. El que està en joc és la pervivència de les universitats com a centres competitius amb poder d'atracció d'estudiants i la seva capacitat de transformar-se, d'avançar-se als esdeveniments i de preparar el futur.

NOTA: La promulgació de la Llei d'Universitats de Catalunya (LUC), de 19 de febrer de 2003, estableix un bon marc per al canvi ja que, d'una banda, promou l'uropeïtzació i la internacionalització de les universitats catalanes i, de l'altra, conté els elements que cal per facilitar el necessari canvi cultural del sistema universitari català.

1.5. Passat i futur de la Declaració de Bolonya

La Declaració de Bolonya havia estat precedida per una declaració signada a la Sorbona de **París** l'any 1998 per quatre països de la Comunitat Europea (Alemanya, França, el Regne Unit i Itàlia), en la qual s'insistia per primera vegada en la necessitat de potenciar una harmonització en l'arquitectura del sistema d'educació superior a Europa.

Posteriorment a la Declaració de Bolonya, en una nova reunió de ministres d'Educació que va tenir lloc a **Praga** el mes de maig de 2001, a més de fer un repàs dels progressos aconseguits, es van definir els eixos prioritaris del procés a seguir els propers anys. Allí es va demanar explícitament a les universitats l'organització de seminaris per continuar explorant els punts a què fa referència la Declaració, incidint principalment en tot el que pertoca a l'acreditació i a les garanties de qualitat de les titulacions i de les mateixes universitats. Aquesta reunió va anar precedida per una sessió preparatòria a **Salamanca** el mes de març -amb la participació dels principals representants acadèmics d'unes 300 institucions d'educació superior-, en la qual es van formular els objectius, els principis i les prioritats que havien de configurar l'agenda per discutir a Praga. La Cimera del Consell Europeu que va tenir lloc a **Barcelona** el mes de març de 2002 es va referir a la supressió d'obstacles dins els mercats laborals europeus i també al fet de facilitar el reconeixement professional i a la reducció dels impediments normatius i administratius per al reconeixement de titulacions.

Després de les reunions de París, Bolonya i Praga, la propera reunió general de seguiment del procés iniciat s'esdevindrà a **Berlín** el mes de setembre de 2003 (precedida per una trobada preparatòria a **Graz**), amb la intenció d'aconseguir els objectius marcats per a l'any 2010 com a data límit. El quadre següent resumeix la història d'aquest procés.

DECLARACIÓ DE BOLONYA (1999)

Recomanacions

Generalització del Sistema de Crèdits Europeus

Adopció del Suplement al Diploma

Adopció d'una estructura basada en dos cicles

SALAMANCA - PRAGA (2001)

Estratègies

Reconeixement acadèmic: un marc de qualificacions comú i flexible

Competitivitat en formació i recerca, dins i fora de les nostres fronteres

CIMERA CONSELL EUROPEU (Barcelona 2002) Recomanacions

Educació i benestar social

Establiment de sistemes educatius de màxima qualitat

GRAZ - BERLÍN (2003)

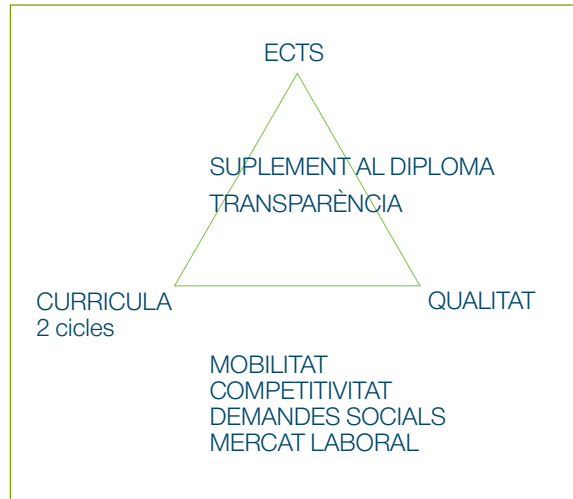
Articulació espai europeu

2. Els eixos de l'harmonització europea

Tal com es pot deduir del capítol introductor, la construcció d'un espai europeu comú en l'àmbit de l'ensenyament superior només s'aconseguirà si hi ha un procés d'harmonització (no pas d'homogeneïtzació) quant a quatre punts cabdals: a) la construcció d'una estructura comparable pel que fa a la durada dels estudis i a l'expedició dels títols, b) l'establiment d'un sistema comú per comptabilitzar les hores que l'estudiant ha d'esmerçar per aconseguir aquest títol, c) l'adopció d'un sistema fàcilment llegible i comparable de titulacions i d) l'establiment de mecanismes que garanteixin uns estàndards transnacionals de qualitat dels estudis.

La consecució dels tres primers objectius passa per sengles reformes estructurals: una nova arquitectura de les titulacions, l'adopció de l'anomenat *European Credit Transfer System* (ECTS) i l'adopció de l'anomenat *Supplement al Diploma*. Tanmateix, no n'hi ha prou amb això. Per tal que aquestes reformes estructurals no quedin reduïdes a simples operacions superficials, hauran de poder ser sotmeses a sistemes d'avaluació fiables i contrastables que condueixin a processos d'acreditació dels diferents estudis que organitzin les universitats europees.

El quadre sinòptic següent posa èmfasi en aquests elements bàsics que, d'acord amb els objectius de la Declaració de Bolonya -esmentats en el primer capítol-, han de conformar les accions de reforma i revisió dels sistemes educatius d'ensenyament superior a la Unió Europea.



2.1. L'estructura dels estudis

2.1.1. La seqüència grau (*bachelor*) / postgrau (*master*)⁽²⁾

L'estructura d'estudis universitaris proposada per la Declaració de Bolonya es fonamenta sobretot en tres principis: *a)* establiment de dos títols diferenciats, *b)* seqüenciació d'estudis més flexible i *c)* reducció del temps de formació de l'estudiant per obtenir el primer títol⁽³⁾. Per tal d'aconseguir aquests objectius, es proposa un itinerari d'estudis estructurat en dos cicles bàsics:

- Els estudis corresponents al primer títol superior o **títol de grau**, que ha de tenir un valor específic en el món laboral i ha de capacitar l'estudiant per a la incorporació al mercat de treball⁽⁴⁾. Aquest primer títol és considerat com un tot que s'ha de cursar en no menys de tres anys (180 crèdits ECTS) ni en més de quatre (240 crèdits ECTS).

- Els estudis corresponents al segon títol o **títol de postgrau**, que representa l'especialització en una àrea específica del coneixement i que, en general, consta de no menys d'un any (60 crèdits ECTS) ni de més de dos (120 crèdits ECTS).

A més, també cal considerar un tercer títol, el de **doctorat**, que s'obindrà amb més o menys tres anys després d'haver obtingut el postgrau, i que representa una especialització temàtica en una àrea de coneixement amb objectius clarament enfocats a la recerca.

L'estructura d'estudis que preconitza el model europeu és més oberta que la que té el sistema espanyol actual. Partint de la nova concepció de l'educació com un procés que no s'acaba amb l'obtenció d'un primer o d'un segon títol, sinó que

⁽²⁾ En els diversos textos que han desenvolupat i han precisat el document de Bolonya pel que fa a l'estructura dels estudis, s'hi fan servir habitualment els anglicismes *bachelor* (Ba) i *master* (Ma) per identificar el primer títol, de grau, i el segon, de postgrau, respectivament. Atès que aquests mots no són els comunament usats al nostre país i, a més, que el nom de *master* pot esdevenir font de confusió, preferim referir-nos-hi amb els mots grau i postgrau, en el benentès que el Ministeri haurà de trobar ben aviat les expressions apropiades i equivalents.

⁽³⁾ Val a dir que una de les necessitats que s'albira és la de fer coincidir la durada real dels estudis amb la durada que es preveu per cursar les titulacions. A hores d'ara el model espanyol preveu que l'estudiant pugui obtenir un títol de llicenciat o d'enginyer en quatre anys. La realitat desmenteix la previsió, ja que la majoria de títols s'obtenen en cinc i, fins i tot, sis anys. Moltes universitats han optat per distribuir, d'entrada, els curricula en cinc anys i altres, per no lesionar la igualtat d'oportunitats dels estudiants, han dissenyat una via lenta i una via ràpida.

s'esdevé per acumulació al llarg de la vida (*lifelong*) (vegeu l'apartat 6), el model europeu d'estructuració de títols concep un estudiant que entra i surt del sistema universitari diverses vegades al llarg de la seva existència, i això ho ha de poder fer en diversos àmbits territorials i en diversos estudis sense veure penalitzades les seves decisions de canvi.

Aquesta nova estructuració, doncs, és una qüestió que afecta l'arrel del sistema de titulacions i, per tant, no seria bo que es resolgués amb simples operacions cosmètiques que només afectessin la denominació dels títols per fer-los més competitius. Cal plantejar-se seriosament l'estatus de les actuals diplomatures, llicenciatures i enginyeries i pensar com s'articularen en el futur mapa de títols de grau i de postgrau. Això, sens dubte, comportarà una reflexió profunda sobre la funció de cadascuna d'elles i, conseqüentment, sobre les seves directrius generals pròpies. El grau de competitivitat no solament europea, sinó també mundial, vindrà determinat no pels canvis formals, sinó pels canvis profunds.

2.1.2. El caràcter del títol de grau

Tal com ja s'ha dit, es proposa dissenyar títols de grau que, en comparació dels actuals, seran menys monolítics, **menys especialitzats, més polivalents, més permeables** i més flexibles. Així, doncs, el títol de grau, en general, haurà de tenir un **caràcter terminal** (com el que actualment tenen les titulacions de primer cicle), basat en la definició de competències, i no haurà de ser concebut només com un pas intermedi en una cursa que acabi naturalment en el títol de postgrau.

Ja hem explicat que aquest primer títol constarà de 180 a 240 crèdits, haurà de tenir un valor específic en el món laboral i capacitar l'estudiant per a la incorporació al mercat de treball. És clar, doncs, que en alguns casos aquest valor específic estarà eminentment lligat a l'assoliment d'unes competències professionals concretes, mentre que en altres (titulacions "tradicional") consistirà clarament en l'assoliment d'àmplies competències fonamentades més en els "factors disciplinaris de formació" que no pas en els "factors professionalitzadors".⁽⁵⁾

⁽⁴⁾ Aquesta és la idea que palesa el concepte *employability* usat en la Declaració, que en aquest document traduïm pel neologisme "ocupabilitat" (vegeu l'apartat 2.1.3).

⁽⁵⁾ Aquesta dicotomia ja apareix en l'*Informe 2000*, anomenat Bricall, pàg. 100 i seg. En aquest document es parla de titulacions "professionalitzadores" i titulacions "disciplinàries" per distingir-ne els tipus.

Atès el seu caràcter de “primer títol”, el grau haurà de tenir un conjunt de crèdits estructurats en mòduls, comú a un considerable ventall de titulacions (per exemple, ciències experimentals, ciències biosanitàries, ciències de la comunicació, ciències de l'educació, ciències socials, ciències de la terra, etc.). D'aquesta manera es podran aconseguir diversos objectius: a) treballar les competències transversals comunes, b) incorporar en el sistema els cursos propedèutics que tenen com a funció anivellar els coneixements amb què entren els estudiants i que no poden ser programats de manera gaire diferent quan es tracta de titulacions similars i c) facilitar els canvis i la simultaneïtat d'estudis, si escau, entre titulacions d'objectius competencials similars.

A diferència del model actual, els nous títols de grau hauran de procurar l'accés a múltiples títols de postgrau, defugint el caràcter estanc que avui existeix entre els primers cicles i els segons cicles d'estudis diversos, tot i ser molt similars d'origen.

2.1.3. El concepte d'ocupabilitat (*employability*)

Aquest concepte, que ha estat interpretat de maneres diverses i equívokes, emana de la recomanació de la Declaració en què es diu que un títol de grau “ha d'habilitar per al mercat de treball europeu”. Cal remarcar, però, que en cap moment no s'hi diu que aquesta “habilitació” s'hagi de referir exclusivament a l'adquisició d'unes “destreses professionals concretes”. Per tant:

- L'ocupabilitat s'ha d'entendre com **la rellevància** d'uns estudis **respecte del món del treball**, la qual s'assenta en l'adquisició d'unes determinades competències que ha de proporcionar un programa d'estudis i que van més enllà dels coneixements específics que s'hi associen.
- L'ocupabilitat **no equival a formació “especialitzada”** *stricto sensu*, sinó que més aviat indica l'assoliment de la capacitat d'“aprendre a aprendre” al llarg de la vida i d'adaptar-se a noves situacions socials.
- L'ocupabilitat **no** és una idea **associada** per definició **exclusivament a les titulacions “professionalitzadores”**. Formar graduats ocupables no rau només a definir les habilitats professionals concretes que s'hauran d'adquirir, sinó a definir competències i objectius de gamma àmplia.
- El requeriment de l'ocupabilitat **no** s'ha d'interpretar com **una submissió indefugible** a les exigències contingents del món laboral. El mercat laboral canvia més ràpidament que no pas els ritmes que imposa la planificació adequada dels estudis superiors; per tant, cal trobar l'equilibri entre les demandes laborals a curt termini, contínuament canviant, i la planificació d'estudis amb perspectives a llarg termini exigibles a una oferta acadèmica solvent.

- Les **demandes socials i les demandes del món empresarial no són** conceptes **sinònims**. Tal com ha estat observat, l'orientació de l'ensenyament vers l'ocupació *"needs to run parallel with education for citizenship, the need to develop personally and to be able to take social responsibilities"*.⁽⁶⁾

2.1.4. El caràcter del títol de postgrau. Els estudis integrats de postgrau

Els estudis de postgrau (és a dir, de segon nivell) es diferencien dels de grau (primer nivell) per l'especialització i l'aprofundiment que impliquen ja en una determinada àrea del coneixement. Tindran una durada d'un a dos anys (de 60 a 120 crèdits) i hauran de permetre l'accés des de diferents títols de grau, és a dir, des de diferents formacions acadèmiques prèvies, a partir del reconeixement de la formació adquirida i, si cal, amb el requisit de cursar una determinada formació addicional. En aquest sentit, es vol trencar amb la concepció monolítica de molts dels estudis actuals, en la mesura que només permeten l'accés al segon cicle si l'estudiant prové del primer cicle corresponent. En aquell nivell formatiu es podran dissenyar diferents itineraris d'acord amb les necessitats dels futurs titulats, com poden ser un itinerari professional, acadèmic, d'iniciació a la recerca, etc.

Alguns estudis, d'acord amb l'existència de directives europees específiques, podrien estar mancats del primer títol de grau, és a dir, que el seu primer títol s'aconseguiria després d'haver cursat

com a mínim **300 crèdits** de manera **integrada i terminal**. En tot cas, aquests estudis serien una excepció i no haurien de ser concebuts com a estudis impermeables. Així, doncs, la diferència amb la resta de titulacions de grau rauria únicament en la durada, justificada per l'amplitud i l'especificitat dels seus continguts i per la impossibilitat d'assolir amb 180-240 crèdits les competències mínimes per esdevenir títols competitius en el mercat laboral europeu.

Per tal que aquest nou model tingui unes mínimes garanties d'èxit, el sistema universitari català haurà d'afrontar algunes decisions que, en essència, són: *a)* establir quins dels actuals segons cicles, cursos de postgrau i cursos de mestratge seran homologats com a títols de postgrau, *b)* permetre l'accés al doctorat a partir dels títols de mestratge, *c)* definir quins i en quines condicions rebran finançament en cas de ser impartits en universitats públiques i *d)* establir les condicions d'accés als títols de postgrau.

Previsiblement, els nous títols de postgrau de qualitat seran l'instrument idoni que afavorirà la veritable mobilitat europea i internacional i que esdevindrà una porta d'entrada d'estudiants estrangers a les universitats del país. Independentment del nombre d'estudiants que es desplacin del seu país d'origen per cursar una titulació de primer nivell (grau), és presumible que molts se sentin atrets per la possibilitat de cursar un títol de segon nivell (postgrau) de qualitat ofert per una universitat determinada o bé per obtenir un títol organitzat conjuntament per institucions d'ensenyament superior de diferents països (*joint degree*).

⁽⁶⁾ Projecte Tuning, pàg. 19.

2.2. El crèdit europeu

2.2.1. Què és un crèdit ECTS?

European Credit Transfer System (ECTS) és el nom que ha rebut des de 1988 el sistema que ha permès gestionar acadèmicament el programa europeu de mobilitat Sòcrates-Erasmus i que s'ha desenvolupat com a sistema de **transferència** de crèdits amb dos objectius:

- Facilitar el reconeixement acadèmic dels estudis realitzats en altres universitats.
- Facilitar la mobilitat dels estudiants.

El pas endavant que representa la Declaració de Bolonya és la utilització addicional dels ECTS com a sistema d'**acumulació** de crèdits amb vista a:

- Facilitar la transparència i la comparabilitat curricular dels sistemes d'ensenyament superior.

- Facilitar el reconeixement mutu de les titulacions.
- Augmentar el grau de mobilitat entre institucions d'ensenyament superior.
- Promoure una reforma profunda dels sistemes universitaris europeus.
- Facilitar l'accés a l'espai laboral paneuropeu.

A hores d'ara, doncs, l'ECTS ha esdevingut un **sistema de transferència i d'acumulació centrat en l'estudiant**, que mesura el volum de treball que aquest estudiant ha de realitzar per tal d'assolir els objectius d'un programa d'estudis, formulats preferentment en termes de competències (*skills*) i resultats d'aprenentatge (*learning outcomes*), amb independència de l'activitat docent del professorat que l'imparteix.⁽⁷⁾

⁽⁷⁾ Els plans d'estudis de les universitats espanyoles no utilitzen el crèdit com una mesura de l'esforç que representa per a l'estudiant superar una determinada assignatura, sinó més aviat per quantificar l'activitat docent presencial del professor, d'acord amb la clàssica equivalència 1 crèdit = 10 hores. A la pràctica s'ha comprovat, però, que la tendència a identificar la dedicació docent del professorat i l'obligació acadèmica de l'alumne (donant per suposada una relació directament proporcional entre totes dues) és una font important de distorsions.

Amb aquesta nova perspectiva, doncs, la CRUE ha definit el crèdit europeu com una *“unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas como otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”*.⁽⁸⁾

El nou crèdit europeu pretén, en efecte, **determinar en hores el treball total** (llicions magistrals, pràctiques, sortides de camp, consulta bibliogràfica, seminaris, estudi i treball personal, etc.) que **un estudiant estàndard haurà d'esmerçar en l'adquisició de competències, habilitats i continguts** relacionats amb una determinada matèria en un determinat període lectiu, que és el curs acadèmic.

⁽⁸⁾ Acord de desembre de 2000.

⁽⁹⁾ Cada centre d'ensenyament superior, d'acord amb la seva dinàmica, podrà fer les subdivisions que cregui oportunes, és a dir, 30 crèdits per semestre o 20 crèdits per trimestre.

2.2.2. Com es calcula l'equivalència d'un crèdit ECTS en hores?

De manera convencional s'ha establert que:

- El treball total d'un curs acadèmic ha d'equivaler a 60 unitats de còmput o crèdits.⁽⁹⁾
- Un estudiant a temps complet ha de dedicar unes 40 hores per setmana als seus estudis.
- Les setmanes d'un curs oscil·len generalment entre 36 i 40, segons els països; per tant, la dedicació total de l'estudiant per curs oscil·larà entre 1.440 i 1.600 hores.

En conseqüència, 1 crèdit equival aproximadament a 25 o 27 hores de treball total de l'estudiant.

L'assignació de crèdits a cadascun dels mòduls, matèries o assignatures requerirà una quantificació prèvia del treball real que comporten, quantificació que s'haurà de fer necessàriament amb la participació dels estudiants i del professorat per tal de trobar punts d'acord a l'hora de fixar-la. Això implicarà evidentment un procés de reflexió pel que fa al disseny dels *currícula* i un canvi profund dels models tradicionals de docència.

A diferència de la situació actual, la implantació d'un sistema d'acreditació dels estudis (cf. l'apartat 2.4) permetrà la revisió constant de l'assignació de crèdits. En conseqüència, si el nombre d'hores assignades a un mòdul, matèria o assignatura es veu afectat per una desviació considerable en relació amb les previsions dutes a terme, caldrà poder fer totes les modificacions que escaiguin.

2.2.3. Més enllà del còmput

És evident, doncs, que el pas progressiu d'un sistema de crèdits convencional a l'ECTS representa un canvi essencial en la concepció de la formació universitària, fins ara centrada sobretot en el professor més que no pas en l'estudiant. L'adopció de l'ECTS suposa un canvi en el model de còmput, però sobretot implica un **canvi en la concepció pedagògica**, en el sentit que es passa d'un model enfocat vers l'ensenyament a un model enfocat vers l'aprenentatge (cf. l'apartat 3.1), basat en el treball de l'estudiant i en l'establiment de les condicions idònies per tal que pugui aconseguir i dominar amb èxit els objectius proposats.

2.3. El Suplement Europeu al Títol

El reconeixement dels estudis realitzats i de les competències assolides pels estudiants és una peça cabdal dels processos d'integració derivats de la Declaració de Bolonya. El reconeixement adequat d'aquestes activitats demana un compromís de les universitats en favor d'una transparència més gran, per mitjà d'una explicació concreta i clara dels seus programes i de les competències que adquireixen els estudiants que els segueixen amb bon aprofitament. Aquesta transparència té també com a objectiu indissociable la protecció legal dels estudiants, de manera que sàpiguen què és el que han aconseguit durant el període d'estudi i el valor internacional d'aquests assoliments.

En aquest context, el procés d'harmonització preveu la generalització de l'ús del Suplement Europeu al Títol. Aquest document, que neix a Lisboa l'any 1977 impulsat pel Consell d'Europa, la UNESCO i l'Associació Europea d'Universitats, s'adjunta a un diploma d'educació superior amb la finalitat de millorar la transparència internacional i facilitar el reconeixement acadèmic i professional dels títols. El propòsit fonamental del Suplement Europeu al Títol és oferir una descripció detallada sobre la naturalesa, el context, el contingut, el nivell i l'estatus dels ensenyaments seguits i completats amb èxit per l'estudiant.

En definitiva, el Suplement al Diploma ofereix als estudiants una millora en la lectura i la comparabilitat dels estudis cursats, una descripció precisa dels cursos seguits i de les competències adquirides, més objectivitat en l'avaluació dels

assoliments acadèmics, i un accés més fàcil a les oportunitats laborals i a la continuació d'estudis a l'estranger. D'altra banda, també promou el reconeixement de la institució responsable del programa a l'estranger i facilita l'estalvi de temps en tasques administratives a l'hora de determinar el contingut i la portabilitat de diplomes en la mobilitat acadèmica.

2.4. Avaluació, certificació i acreditació dels ensenyaments universitaris

2.4.1. Mecanismes d'assegurament de la qualitat en el marc de la convergència europea

Tant els principis de diversitat i autonomia universitària com el dret de lliure circulació de professionals al si de la Unió Europea fan cada cop més necessari l'ús de mecanismes d'avaluació i acreditació que assegurin la qualitat dels diferents ensenyaments universitaris europeus.

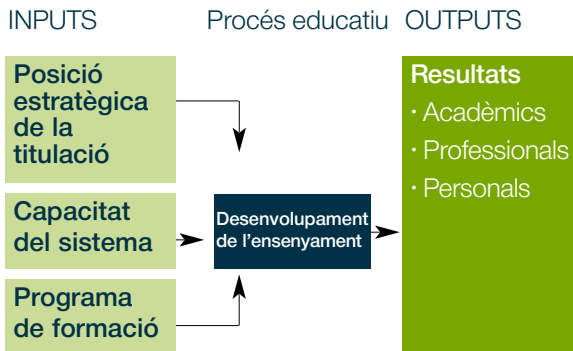
El procés de convergència implica, doncs, dotar-se de mètodes d'anàlisi de la qualitat a escala europea, la qual cosa ha de permetre augmentar la transparència i la comparabilitat dels sistemes educatius.

D'altra banda, la proposta de definir els títols universitaris europeus partint de l'assoliment de resultats per part dels graduats (*outputs*)⁽¹⁰⁾ fa que aquests mètodes d'assegurament de la qualitat no tan sols hagin de dotar-se de criteris i d'indicadors comuns, sinó que situen l'anàlisi dels *outputs* com un element clau.

⁽¹⁰⁾ Considereu la proposta de descriptors per a titulacions de primer i segon cicle de Dublín o el projecte Tuning, que permeten identificar les competències que han d'assolir els graduats.

Finalment, la necessitat de millorar la competitivitat dels ensenyaments europeus en un context global suposa avançar, també, en l'anàlisi dels mecanismes que tenen les institucions d'educació superior per garantir el bon funcionament del seus processos educatius.⁽¹¹⁾

De manera congruent amb el panorama suara esbossat, el model teòric que es formula considera tres grans blocs: el referit als *inputs*, el de l'anàlisi d'aspectes lligats al desplegament del procés educatiu i, finalment, el relatiu a resultats (*outputs*).



Aquest esquema⁽¹²⁾ hauria de ser vàlid tant per a l'avaluació dels ensenyaments com per dur a terme processos d'acreditació i certificació de titulacions.

Sobre la base d'aquest model proposat, es pot definir l'**acreditació** com un procediment que s'aplica coordinadament amb el procés d'avaluació de la qualitat en què, a partir dels resultats de l'avaluació, s'atorga un reconeixement formal per impartir un ensenyament.

La **certificació** és un mètode d'anàlisi que persegueix l'atorgament o la denegació d'un distintiu de qualitat, en aquest cas a un ensenyament concret.⁽¹³⁾ L'objectiu d'aquesta certificació és l'afavoriment de nous sistemes de treball a les universitats, la col·laboració en el desenvolupament del procés educatiu i d'aprenentatge, la promoció de la credibilitat i la confiança de la societat i l'Administració sobre l'adequació dels sistemes educatius, i també el reconeixement intern en el si de la institució.

⁽¹¹⁾ Vegeu el projecte TEEP d'avaluació transeuropea que impulsa la Comissió Europea i l'ENQA.

⁽¹²⁾ La posició estratègica de la titulació pretén veure quina és la situació de l'ensenyament respecte del seu entorn, segons el nombre d'estudiants, el professorat o el grau de suport institucional que rep la titulació. La capacitat del sistema té en compte aspectes que van des del perfil dels estudiants matriculats, les característiques del professorat i les infraestructures fins a la quantitat i qualitat de les relacions externes que manté l'ensenyament.

2.4.2. El context estatal

A l'Estat espanyol, fins fa ben poc, el principal sistema d'assegurament de la qualitat d'un ensenyament universitari s'ha basat en l'aplicació d'un procés d'homologació prèvia que té en compte el disseny, tant de la formació com del context en què aquesta formació s'ha de desenvolupar. Cal precisar que l'aplicació actual de l'homologació està bàsicament orientada a homogeneïtzar les titulacions (pla d'estudis, objectius, matèries, assignatures, àrees de coneixement competents per impartir-les i crèdits), a través de les directrius generals dels plans d'estudis del Consejo de Universidades.

Amb l'objectiu principal de millorar la qualitat de les universitats, i en un context més exigent de rendiment de comptes, a partir dels anys noranta el sistema d'homologació comença a complementar-se amb el pla d'avaluació de les universitats, que a Catalunya gestiona l'AQU. Tot i que legalment l'homologació prèvia continua sent la peça clau, el pla d'avaluació introdueix l'anàlisi del procés educatiu i dels seus resultats (*output*).

Darrerament, la LOU i la LUC preveuen l'establiment de procediments de certificació i d'acreditació de les titulacions.

2.4.3. Potencialitats del sistema d'acreditació i certificació

La implantació de l'acreditació i la certificació hauria de permetre superar el model d'homologació prèvia, i facilitar que les universitats disposin de més llibertat a l'hora de dissenyar els seus plans formatius (*inputs*), la qual cosa afavoriria la modernització i l'adequació dels plans d'estudis tenint en compte l'anàlisi contínua de resultats. També obriria noves fórmules tant per al reconeixement dels títols en l'àmbit europeu com per al seu finançament.

⁽¹³⁾ A Catalunya es preveu la posada en marxa d'un certificat que reconegui els sistemes de gestió de la qualitat docent establerts per les titulacions.

3. La docència en el nou entorn educatiu europeu

Les grans línies programàtiques establertes a la Declaració de Bolonya representen un projecte ambiciós, que no es pot traduir en simples readaptacions mecàniques de l'estructura dels estudis, el contingut de les matèries o el còmput de crèdits, entre altres mesures. La creació d'un espai educatiu europeu suposa una **transformació profunda** -i no pas una mera uniformització- de l'ensenyament superior: una transformació difícilment assolible si hom cedeix a la temptació reduccionista d'assimilar la nova situació a una simple normativa o conjunt de directrius "externes" a la universitat. Una transformació, d'altra banda, abocada al fracàs si no s'incideix sobre dos aspectes claus del procés educatiu: l'adopció d'un nou paradigma docent i la redefinició del paper dels agents -professors i alumnes- d'aquest procés.

3.1. El nou paradigma docent: de l'ensenyament a l'aprenentatge

Consubstancial a l'anomenada *societat del coneixement* és la concepció de l'educació dins unes coordenades més àmplies que no pas les que han regit tradicionalment en la universitat clàssica: el *continuum* de la formació "al llarg de la vida", resultat de l'imparable progrés científic i tecnològic, obliga a un esforç d'adaptació constant als canvis i, al capdavant, a tenir una disposició permanent a *aprendre*. En aquest

context es fa imprescindible emfatitzar altres dimensions formatives més enllà de la tradicional acumulació de coneixements -condemnat a esdevenir obsolets molt ràpidament-, en el marc d'un **nou paradigma docent centrat en l'aprenentatge**.

Ara bé, la migració del clàssic model basat en l'ensenyament a aquest nou paradigma "multidimensional" va indissolublement lligada a tot un conjunt de factors profundament connectats entre si: un **sistema educatiu orientat vers l'estudiant**, una concreció més gran en la formulació d'objectius, la potenciació de les competències i habilitats que l'estudiant ha d'adquirir, la preeminència dels *outputs* sobre els *inputs*, l'èmfasi en l'ocupabilitat, el canvi de rol del professor i, finalment, l'adopció de nous mètodes pedagògics en la pràctica docent. Hom podria destacar de manera més concreta algunes línies d'actuació bàsica en la direcció esmentada:

- Les titulacions han d'explicitar adequadament *què s'espera dels estudiants* i, per tant, s'han de fonamentar més en els *outputs* que no pas en els *inputs*. Això implica privilegiar els mecanismes adreçats a definir els objectius que hom espera assolir i a mesurar resultats a posteriori, en detriment dels sistemes centrats únicament en requisits "d'entrada" (ensenyament i programes).

- *Els currículums han de garantir* no únicament el domini cognoscitiu de les disciplines, sinó que han de potenciar també altres aspectes formatius, com ara *l'adquisició de competències bàsiques*, tant les específiques de cadascuna de les disciplines com les *de caràcter transversal* -comunes a qualsevol carrera-, les quals no s'associen, òbviamment, a assignatures concretes, sinó a la manera de plantejar i orientar qualsevol matèria en particular i el currículum en general: capacitat d'aprendre, capacitat de resoldre problemes, aptituds per al treball en equip, domini de l'expressió oral i escrita, coneixement de llengües estrangeres, autonomia, iniciativa, creativitat, etc.
- *La funció tradicional del professor com a estructurador i transmissor de coneixements s'ha de reorientar en una direcció més sensible a la trajectòria i les necessitats dels estudiants*, de manera que els guïï i els tuteli en el seu procés d'aprenentatge, els orienti respecte dels objectius que han d'assolir, els assessori quant a les seves capacitats i febleses, etc.
- *Una bona docència no gravita únicament en els coneixements del professorat* -un requisit necessari, però no suficient-, *sinó que ha d'incorporar igualment altres components*: habilitat per estimular l'interès dels estudiants, implicació en el seu aprenentatge, sistemes de retroacció (*feedback*) que els aportin informació sobre els progressos assolits, mecanismes d'avaluació adequats, etc.⁽¹⁴⁾
- *L'avaluació de l'aprenentatge ha d'esdevenir una peça central en el procés educatiu*: n'ha d'incloure tots els aspectes i ha de servir a l'estudiant per controlar millor el seu progrés. La perspectiva sumativa i finalista que predomina en l'educació centrada en l'ensenyament passa a ser només un element últim, exigít pel sistema. Esdevenen cada cop més importants l'avaluació diagnòstica a l'inici del procés i la formativa paral·lelament a l'estudi. D'altra banda, els sistemes d'avaluació han de ser congruents amb els objectius que hom vol assolir i la metodologia emprada.

⁽¹⁴⁾ Cf. "Característiques d'una bona docència".
A: *Docència de Qualitat*, núm. 2. Bellaterra: UAB,
ICE, Vicerectorat de Qualitat Universitària, PSIDU,
1999.

3.2. Incidència en l'actuació docent del professorat

Un paradigma docent en què l'estudiant esdevé el focus d'atenció del procés educatiu requereix inevitablement una redefinició de la figura del professor. Fer prevaler allò que l'estudiant ha d'*aprendre* per damunt d'allò que el professor vol o acostuma a *ensenyar* suposa, en efecte, un canvi de perspectiva molt important, que ha d'incidir en la mentalitat tant dels docents com dels alumnes, car el procés d'aprenentatge només reeixirà si es produeix una autèntica col·laboració entre els uns i els altres.

Establerta aquesta premissa general, sembla evident que el nou panorama que es dibuixa determinarà una reorientació de la labor del professorat, la qual haurà d'organitzar-se d'acord amb paràmetres que, ultra ser congruents amb la seva expertesa en la matèria impartida, hauran de tenir en compte molt especialment el seu rol d'organitzador del procés d'aprenentatge dels alumnes. A partir d'aquí s'obren noves dimensions que incidiran de manera clara en la planificació, organització i actuació docent. Alguns aspectes que es fa necessari tenir en compte són els següents:

- Estructurar les matèries no exclusivament en forma de "programes", sinó en termes d'objectius i de "resultats d'aprenentatge" (*learning outcomes*).
- Determinar el volum de treball de diferent tipus exigible a un estudiant per assolir els objectius esmentats i quantificar-lo en forma d'ECTS.

- Establir les competències i les habilitats bàsiques -transversals i específiques- que els estudiants han de dominar per aconseguir culminar el seu aprenentatge.
- Definir nuclis comuns de coneixement - seqüenciats adequadament- per a les diferents àrees disciplinàries, susceptibles de configurar un currículum bàsic de caràcter transnacional en el nivell del grau (*bachelor*).
- Establir mecanismes de suport i de seguiment consistents, susceptibles de mesurar la progressió dels estudiants en el seu procés d'aprenentatge i l'assoliment dels objectius finals: activitats tutorial, preparació de materials, organització d'activitats complementàries i mètodes d'avaluació adequats.

Desplaçar la prioritat del procés educatiu vers l'aprenentatge representa, en bona mesura, una ruptura amb el model tradicional que regeix a les aules universitàries, basat en la *privacitat* de la labor docent, exercida en solitari i de forma *omniscient* pel professor. Dins el nou panorama que s'albira, es fa imprescindible un treball de **coordinació** per part del professorat i *-last, but not least-* una implicació activa dels estudiants, ja que allò que està en joc és el seu aprenentatge i no pas únicament l'excel·lència de l'ensenyant.

L'evolució de la figura del professor en les línies esbossades haurà de repercutir igualment en els **sistemes de valoració de la docència i de productivitat del professorat**. Aquests sistemes, que s'han regit habitualment per criteris uniformistes i de caràcter purament quantitatiu, hauran d'evolucionar vers un model molt més sofisticat, que tingui en compte indicadors qualitatius i que mesuri molts altres aspectes a part de *les hores de classe presencial*. A tall d'enumeració no exhaustiva, podem esmentar-ne els següents:

- nombre d'estudiants per curs,
- tipologia de la docència impartida,
- treball de coordinació del professorat,
- activitat tutorial i de suport als estudiants,
- creació de materials docents,
- etc.

Moltes de les tasques ressenyades formen part, sens dubte, de l'activitat d'un gran nombre de professors universitaris. Tanmateix, no solen rebre un reconeixement específic ni són objecte de cap mena d'incentivació institucional. El procés d'integració europea, per bé que crea noves exigències en l'exercici de l'activitat docent, representa també una oportunitat única d'avançar vers la creació d'un model més equitatiu de mesurament i valoració de la docència, en el qual hi hagi una correspondència adequada entre l'esforç esmerçat i els efectes de tota mena que lògicament se n'han de derivar.

4. La gestió dels processos acadèmics

La construcció de l'espai europeu d'ensenyament superior també implicarà un canvi profund en l'àmbit administratiu i de gestió de les universitats, en la mesura que s'haurà de passar d'un tractament molt generalista i uniforme dels processos acadèmics a un model que permeti gestionar còmodament un ventall de situacions diverses. També en aquest àmbit, doncs, les universitats hauran d'esdevenir més flexibles i adaptar-se als canvis. Són tres els conceptes que cal tenir presents a l'hora de redefinir l'àrea de gestió: transparència, diversitat curricular i transversalitat.

4.1. La gestió de la transparència

El desenvolupament progressiu dels eixos en què es fonamenta la Declaració de Bolonya obligarà a fer la transició d'un model basat en la *gestió de la mobilitat* –derivat dels programes d'intercanvi d'estudiants tutelats pels vicerectorats i les àrees de Relacions Internacionals- a un model basat en la *gestió de la transparència*, que garanteixi -amb una implicació decidida dels vicerectorats i les àrees d'Afers Acadèmics- el reconeixement internacional de la formació adquirida pels estudiants.

El nou paradigma docent associat a la implantació dels ECTS, l'establiment de dos nivells seqüenciats –grau i postgrau- no necessàriament interdependents, l'èmfasi en les competències de caràcter transversal, la necessitat d'adaptar-se a nous perfils professionals i la diversificació

consegüent dels currículums acadèmics, i la implantació del Suplement al Diploma són fenòmens que generen una gran complexitat en el si de l'estructura organitzativa que tradicionalment ha regit en la universitat: una estructura amb una orientació eminentment *disciplinària*, més que no pas centrada en la prestació de serveis als usuaris.

4.2. La gestió de la diversitat curricular

L'organització interna actual de la universitat s'articula al voltant de les *disciplines* -conjunts relativament estables i integrats de coneixements-, les quals es cursen –en forma de *carreres*- a les *facultats* o *escoles*, que són els centres encarregats d'expedir els *títols* corresponents.

Aquest marc de funcionament és congruent amb un sistema tradicional de titulacions sotmeses a regulacions molt restrictives –i. e., nombre total de crèdits de la carrera, grau de troncalitat, percentatge d'hores pràctiques o de crèdits de lliure elecció, etc.-, les quals limiten el marge de maniobra individual i afavoreixen una gestió uniforme dels processos aliena en bona mesura a les decisions dels mateixos estudiants. Per contra, l'exigència de flexibilitat que es deriva de l'harmonització europea obligarà a dissenyar fórmules organitzatives menys rígides, focalitzades en l'usuari i, paral·lelament, a substituir certs biaixos burocràtics i corporatius per una autèntica cultura de prestació de serveis.

És a dir, el model europeu incrementarà notablement la llibertat dels estudiants en el disseny de la seva trajectòria acadèmica i, per tant, s'haurà d'evolucionar vers un model de gestió que afronti de la manera més senzilla possible múltiples situacions que, amb els paràmetres actuals, resultarien de tractament difícil: dobles titulacions (expedients compartits), diferents graus d'especialització (bàsica i secundària), passarelles entre diferents estudis, equivalències entre mòduls afins, complements de formació, etc.; un model, al capdavall, compatible amb un escenari en el qual serà cada cop més l'estudiant –i no pas un centre– qui gestionarà la seva formació curricular.

Caldrà, en conseqüència, arbitrar mecanismes que li facilitin seguir una trajectòria acadèmica *modular*, i no únicament *lineal*, i li permetin, per tant, introduir certs canvis en el seu currículum, combinar estudis de grau i de postgrau no necessàriament associats a una mateixa disciplina, ampliar la seva formació, etc. –tot això de manera eventualment discontinua tant en el temps com en l'espai.

4.3. La gestió de la transversalitat

De la mateixa manera que els estudis s'articulen al voltant de facultats i escoles, el personal acadèmic de la universitat es reuneix, depenent de la seva disciplina d'especialització, en unitats bàsiques de docència i recerca, els departaments. Aquesta organització dual genera certes disfuncions que, en el context de l'harmonització europea, es podrien agreujar si no s'arbitren solucions per

optimitzar el potencial indiscutible que dimana d'aquest entrellat. Tal com ha estat freqüentment assenyalat, “la gestió eficaç de les funcions de tipus transversal és una de les debilitats reconegudes de l'actual sistema d'organització de les universitats” (vegeu l'Informe Bricall, 2000, pàg. 426). Val a dir, però, que l'assoliment en profunditat d'aquest objectiu demana esforços no únicament des de l'àmbit administratiu, sinó molt especialment –i de forma prèvia– a la comunitat acadèmica.

L'organització dels estudis en una seqüència de dos trams comporta definir títols de grau menys especialitzats, més permeables i més flexibles. Per tant, cal preveure, per a aquest primer títol, mòduls –o conjunts de crèdits– comuns a un ventall ampli de titulacions, no necessàriament ubicades en un mateix centre ni tampoc impartides per professorat d'un únic departament.

Això té una doble traducció, acadèmica i administrativa. D'una banda, es fa necessari incidir sobre la clàssica tendència a “patrimonialitzar” les disciplines, i dissenyar mòduls transversals de fonamentació de coneixements, de caràcter interdisciplinari, pensats no tant d'acord amb una carrera concreta com de grans àrees temàtiques. De l'altra, com a contrapartida obligada, resulta imprescindible bastir una organització administrativa congruent amb aquest impuls, que afavoreixi una coordinació racional dels horaris (més enllà del marc dels departaments i fins i tot de les facultats i escoles), una gestió eficient dels aularis, nous models de gestió de l'activitat docent, etc. –tot això, lògicament, depenent de les característiques pròpies de cada universitat.

En síntesi, el fil conductor que vertebra el panorama tot just esbossat rau en un canvi de perspectiva radical en les *cultures* acadèmica i administrativa clàssiques: la necessitat de reorientar els processos acadèmics i la seva gestió d'acord amb els usuaris, i no a la inversa. Un corollari evident de la conveniència de concebre la prestació de serveis adreçats als estudiants de manera *agregada* és la importància de construir una xarxa academicoadministrativa ben engranada que tingui cura d'emplenar les clàssiques llacunes producte de la dispersió de responsabilitats: en aquest punt es fa imprescindible potenciar els sistemes d'orientació, informació i assessorament de qualsevol mena destinats a donar suport als estudiants en els diferents processos en què es puguin veure implicats.

5. El nou entorn europeu i la societat del coneixement

És evident que l'educació superior ha de ser un element decisiu que contribueixi a omplir de sentit la idea de món globalitzat; un sentit que vagi més enllà dels aspectes purament econòmics i tecnològics. Tal com s'ha afirmat en el primer capítol, està en joc la construcció d'una Europa (i, per tant, d'un món) del coneixement sobre la base de l'enfortiment dels lligams intel·lectuals, culturals, socials, científics i tecnològics. És precisament la voluntat de construir aquesta Europa del coneixement la que comporta els canvis de plantejament i estructurals que hem definit prèviament, els quals tenen com a objectiu flexibilitzar els sistemes de formació dels ciutadans.

5.1. La formació al llarg de la vida

En aquest marc apareix amb força una nova concepció del procés d'aprenentatge: **la formació al llarg de la vida** (*lifelong*). Segons la Unió Europea, aquest concepte inclou "totes aquelles activitats d'aprenentatge, formal o informal, desenvolupades amb el propòsit d'aprendre i realitzades de manera continuada, amb l'objectiu de millorar els coneixements, les habilitats i les competències". Cal subratllar-ne el caràcter universal (en tant que afecta tots els individus), el caràcter continu (en tant que els afecta en tots els períodes de la vida) i el caràcter global (en tant que no es defineix exclusivament en relació amb el mercat laboral).

Així, doncs, ja ara, però més en el futur, els estudis superiors no poden ser considerats com un cicle vital que es tanca quan la persona abandona els centres on s'imparteixen. L'evolució constant del coneixement (tant el teòric com l'aplicat) fa que sigui necessària l'actualització i l'ampliació de la formació inicial de l'individu, ja sigui per raons laborals o per la necessitat d'adaptar-se a nous perfils professionals que canvien constantment. Les estructures productives ja fa temps que han fet obsoleta la idea que allò que no s'aprèn mentre duren els estudis ja no s'aprèn mai més, i així han hagut d'establir mecanismes propis per posar remei als desajustos que es produeixen entre els coneixements adquirits pels titulats i els que es requereixen, en termes de coneixements i competències, en els llocs de treball. No és tan important el volum absolut de coneixements que s'adquireixen a la universitat com la capacitat d'adaptar-se fàcilment als nous reptes professionals.

Es dibuixa, doncs, un horitzó en què un estudiant entrarà i sortirà del sistema d'ensenyament superior diverses vegades al llarg de la seva vida, per diversos motius i en diversos àmbits territorials; fins i tot, s'hauran de considerar cada vegada més itineraris canviants, és a dir, metamorfosis graduals en la formació d'origen. En una paraula, la formació inicial no ha de ser un estigma que impedeixi progressar en altres camps del coneixement, afins o no.

Juntament amb aquesta dimensió diacrònica, n'apareix una de sincrònica: la formació a l'ample de la vida (*lifewide*). Ens referim a la necessitat de les persones d'adquirir una formació global en tots els àmbits i rols que desenvolupa en la seva quotidianitat, no solament en l'àmbit professional. Cada vegada hi ha més interès a augmentar el propi cabal cultural i intel·lectual pel pur plaer del creixement personal, moltes vegades aprofitant les estones d'oci que ens proporciona la societat del benestar. Només així s'aconseguirà promoure una ciutadania activa i la seva participació integral en la vida social, cultural, política i econòmica.

5.2. Cap a una nova concepció de l'educació superior

Aquest nou escenari implica un replantejament del que s'entén per educació superior i una posada al dia de mecanismes que facilitin el canvi de cultura.

A l'Estat espanyol ha existit fins ara una voluntat clara d'assimilar educació superior a educació universitària i, per tant, s'han mantingut estancs dos àmbits que en altres països europeus són dues cares de la mateixa moneda -la formació professional qualificada (és a dir, els CFGS, cursos de formació de grau superior) i els estudis universitaris-, tot donant més importància al caràcter professional o universitari dels uns o dels altres que no pas al caràcter de formació superior de tots dos.

La permeabilitat entre aquestes dues formes d'ensenyament superior s'ha reduït a mantenir un accés directe (però molt restringit) des de determinats estudis professionals a determinades diplomatures, llicenciatures o enginyeries; en cap cas, però, no s'ha previst la convalidació d'estudis entre un nivell i l'altre.⁽¹⁵⁾ Aquesta situació es revela incoherent quan es tracta d'estudis professionals estretament lligats a titulacions de primer cicle (o, fins i tot, de primer i de segon cicle).

Si, tal com dèiem abans, dibuixem un futur en què l'estudiant podrà -i haurà de- fer diferents incursions en el món acadèmic des del món laboral, el sistema haurà de permetre la convalidació de totes aquelles matèries en què l'estudiant acreditat tingui els coneixements suficients a partir del seu expedient, per tal d'evitar duplicacions innecessàries de continguts, cosa que a hores d'ara pot arribar a dissuadir-lo de prosseguir la seva formació.

Tanmateix, la connexió no tan sols s'esdevé amb els nivells inferiors o paral·lels de l'ensenyament reglat. Una vegada assolida la graduació, una persona podrà continuar formant-se en institucions tant d'ensenyament com empresarials, tant públiques com privades, que depassin els límits del món universitari. Per tant, la universitat s'haurà de plantejar seriosament com incidir de ple en el món de la formació continuada considerant

⁽¹⁵⁾ Val a dir que a hores d'ara el Departament d'Ensenyament, el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació i les universitats han signat un conveni per reconèixer crèdits cursats en els CFGS com a crèdits d'estudis de diplomatura o enginyeria tècnica.

múltiples possibilitats, que van des de l'especialització professional més genuïna fins a la formació d'investigadors, passant per l'augment de la formació dels ciutadans des que abandonen els estudis secundaris fins que acaben la vida. Això l'obligarà a millorar els sistemes de detecció de necessitats i, en conseqüència, a fer una oferta competitiva de qualitat.

Finalment, per tal que aquesta nova concepció reïxi, serà necessari simplificar al màxim els processos de reconeixement de formació prèvia, que actualment són més dissuasius que no pas engrescadors.

6. Recomanacions

El procés d'harmonització europea representa una oportunitat de canvi profund del sistema universitari català i espanyol. Fer-lo creïble i assolir resultats reeixits en les múltiples facetes que comporta suposarà un esforç notable que exigirà sumar energies, debatre punts de vista diversos i posar en comú idees. Resulta imprescindible, doncs, que les universitats catalanes estableixin xarxes de cooperació que els permetin afrontar plegades les successives etapes vers la convergència europea.

Les recomanacions que segueixen es formulen amb la voluntat de contribuir a conduir en la bona direcció aquest procés:

- Cal **evitar adaptacions purament mecàniques i superficials** en el procés de convergència europea, tant en la implantació dels ECTS com en la transició de les titulacions tradicionals a l'esquema modular de grau i postgrau (BaMa).
- Caldria defugir una trajectòria excessivament lineal, uniformadora i reguladora en les diferents actuacions que s'emprenguin, i optar, en canvi, per un model basat en **experiències pilot** amb grups de treball integrats per membres de diferents universitats -no necessàriament organitzats segons disciplines concretes-, dotats d'un marge de maniobra ampli i amb voluntat d'innovació.
- Resulta imprescindible establir espais de discussió per tal de definir el **perfil bàsic** -nivell de coneixements, tipus de competències, nombre d'ECTS, etc.- que hauria de correspondre als **estudis de grau**, per tal de fer-los llegibles i comparables a escala europea. Aquests espais de discussió, de manera similar al que s'està fent amb el projecte Tuning, haurien d'ajudar a configurar els nuclis bàsics de coneixements i competències associats a grans àmbits de disciplines, molt especialment a escala dels estudis de grau.
- Es fa molt necessari definir una **metodologia de suport** adreçada al professorat, per tal de facilitar-li la transició al nou model derivat de la Declaració de Bolonya (sistemes per a la implantació dels ECTS, nous mètodes de docència, etc.).
- S'hauria d'afavorir un coneixement en profunditat de l'**ensenyament secundari**, per tal d'establir sobre una base sòlida -fonamentada en els coneixements i les habilitats prèvies dels estudiants que accedeixen a la universitat- el primer mòdul d'estudis de grau, i alhora garantir-ne la viabilitat i l'autoconsistència.
- Resulta imprescindible promoure una **comunicació fluida amb els agents socials** (col·legis professionals, sectors diversos del món del treball, etc.), per tal de difondre adequadament el sentit i la magnitud dels canvis que es derivaran de la convergència europea.

■ Recomanacions

- Resulta imprescindible establir mecanismes rigorosos de **seguiment i avaluació** dels resultats que es derivin de les actuacions empreses, per tal d'introduir-hi les correccions adequades quan s'escaigui.
- Seria molt important implantar un **sistema de comunicació i de reconeixement** institucional dels avenços significatius aconseguits des de diferents àmbits (titulacions, centres, grups de professors, etc.) en la direcció de la Declaració de Bolonya.
- S'hauria d'implantar un **sistema** àgil i fàcilment accessible -amb formats diversos (webs, documents de treball, fòrums, etc.)- **de difusió** dels acords i els progressos que es vagin assolint tant en l'àmbit estatal com en l'europeu.
- S'hauria d'establir una **agenda de treball** estricta, amb uns objectius clars, una llista d'accions a realitzar i un calendari seqüenciat adequadament per portar-les a terme.

7. Fonts documentals

- *European Credit Transfer System*, The European Commission ECTS
<http://www.europa.e.int/comm/education/socrates/ects.html>
- *Extension Feasibility Project*, The European Commission ECTS
<http://www.europa.e.int/comm/education/socrates/ectsrap.pdf>
- *Credit Transfer and Accumulation, The Challenge for Institutions and Students, Conclusions and Recommendations for Action*, European University Association, Zuric, octubre de 2002
<http://www.unige.ch/eua>
- *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, Comissió Europea, 31 de març de 1998
<http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/guide-es.doc>
- Referència al Suplement al Diploma
http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_.pdf
- *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español. Informe técnico*, Julia González i Raffaella Pagani, Madrid, 20 de setembre de 2002
http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_.pdf
- *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*, Christian.Tauch i Andrejs Rauhvargers, European University Association, setembre de 2002
<http://www.unige.ch/eua>
- La UAB i la creació de l'espai europeu d'ensenyament superior. Eixos, perspectives i propostes d'actuació, Vicerectorat d'Afers Acadèmics, octubre de 2002
<http://magno.uab.es/o-coordinacio-institucional/web-oficina/Documents/Bolonya.pdf>
- *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Guy Haug i Jette Kirstein, juny de 1999
<http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- *Trends in Learning Structures in Higher Education II*, Guy Haug i Christian.Tauch, abril de 2001
<http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- *Tuning Educational Structures in Europe, Proceeding of the Closing Conference*, Brussel·les, maig de 2002
<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

- *Towards shared descriptors for Bachelors and Masters, Joint Quality Initiative*, gener de 2002
<http://www.jointquality.com>
- *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*, D. Docampo, setembre de 2001
<http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm>
- *¿Es posible articular en el esquema BaMa la actual oferta de titulaciones? El caso de las ingenierías*, B. Suárez Arroyo i Lluís Jofre Roca, Taller sobre la Integració de les Universitats en l'Espai Europeu de Formació Superior, gener de 2002
<http://www.cetib.net/informacio/horitzo21/pdf/suarez.pdf>
- Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya
<http://dursi.gencat.es/ca/un/lu.htm>
- Projecte de llei sobre universitats de Catalunya
<http://dursi.gencat.es/ca/un/lu.htm>
- Projecte de Certificat de Qualitat Universitària (CQU), AQU Catalunya, 2002
<http://www.aqucatalunya.org/cindex.htm>
- Projecte Tuning Educational Structures in Europe
<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- TEEP-2002, Projecte europeu Sòcrates d'avaluació transnacional d'ensenyaments universitaris
http://www.ensp.fr/ISA_2003/anglais/Acc_files/ENQA_TEEPmanual_EN.pdf
- Guia d'avaluació d'ensenyaments universitaris (projecte pilot), AQU Catalunya, 2002
<http://www.aqucatalunya.org/cindex.htm>
- Informe Bricall 2000
<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>

8. Glossari

A

Acreditació:

Valoració de qualitat que condueix a una aprovació formal per impartir un ensenyament oficial i que té en compte sobretot el desenvolupament i els resultats aconseguits en uns estudis homologats prèviament.

Aptitud:

Potencialitat atribuïda a les persones, tant per al correcte aprenentatge com per a la capacitat de realitzar determinades funcions i tasques.

Assignatura:

Organització docent sobre la qual es basa l'ensenyament d'una matèria tenint en compte objectius, continguts, processos d'avaluació de l'aprenentatge, etc. Constitueixen les unitats bàsiques dels plans d'estudis actuals.

C

Certificació:

Reconeixement de la satisfacció de determinats requeriments de qualitat per part dels ensenyaments.

Crèdit europeu:

Unitat de valoració de l'activitat acadèmica en què s'integren tant l'ensenyament pràctic com el teòric, les activitats acadèmiques dirigides i el volum de treball que l'estudiant ha de realitzar per superar cada matèria d'un pla d'estudis.

Competències:

Combinació de sabers tècnics, metodològics, socials i participatius que s'actualitzen en una situació i un moment particulars. Entenem com a competències tant les relacionades amb el camp acadèmic del programa d'estudis com les anomenades transversals, que poden ser aplicades a diversos camps del coneixement.

D

Declaració de Bolonya:

Manifest redactat el 1999 per 29 països europeus en què expressen la voluntat de construir un espai europeu comú en l'àmbit de l'ensenyament superior i estableixen les bases per aconseguir-ho.

H

Habilitats:

Conjunt de capacitats i destreses per a la realització correcte de treballs psicometrius.

Homologació:

Procés pel qual s'assegura la qualitat d'un ensenyament a partir únicament del disseny d'uns estudis, sense tenir en compte el desenvolupament i els resultats.

I

Input:

Situació de partida d'un procés, en aquest cas el procés educatiu, que considera, entre altres coses, els objectius i el currículum d'una titulació, la seva posició estratègica, el perfil dels estudiants d'accés i del professorat que la imparteix, etc.

L

Lifelong learning:

Aprentatge al llarg de la vida. És un sistema de formació no concentrat en una etapa vital de les persones, sinó que es porta a terme durant tota la vida de les persones, la qual cosa permet una adaptació i modernització periòdica dels coneixements.

Lifewide learning:

Sistema de formació (no exclusivament centrat en l'adquisició de coneixements en un camp acadèmic i/o professional concret) que tracta de donar resposta a un conjunt més ampli de necessitats formatives de les persones (formació per a l'oci, formació social, formació per a la salut, etc.).

M

Matèria:

Conjunt de coneixements relacionats i relatius a un àmbit acadèmic concret.

Mòdul:

Conjunt de continguts teòrics, habilitats, competències i aptituds relacionats que permeten l'aplicació i el desenvolupament correcte del coneixement après, i que constitueixen la base dels nous plans d'estudis europeus.

O

Ocupabilitat:

Grau de rellevància del programa de formació d'un ensenyament universitari respecte del món del treball, la qual cosa significa disposar d'uns continguts, competències, habilitats i aptituds coherents respecte d'aquesta orientació.

Output:

Resultats que s'obtenen quan s'acaba un procés, en aquest cas el procés educatiu, i que són de caire acadèmic, professional i personal.

P

Projecte Tuning:

Experiència europea pilot que té com a objectiu estudiar les conseqüències de l'aplicació dels principis de la Declaració de Bolonya a les titulacions següents: Administració i Direcció d'Empreses, Història, Química, Matemàtiques, Pedagogia i Física.

S

Sistema d'acumulació de crèdits:

Conjunt de normes i procediments que permeten comptabilitzar adequadament l'adquisició de coneixements, habilitats i competències per part d'un estudiant, i eviten la repetició d'assignatures de continguts semblants quan se segueixin programes educatius diferents.

Sistema de transferència de crèdits (European Credit Transfer System):

Conjunt de normes i procediments que permeten la traducció dels coneixements adquirits pels estudiants en programes diferents, i d'aquesta manera faciliten la mobilitat acadèmica.

Suplement al Diploma:

Document impulsat pel Consell d'Europa, la UNESCO i l'Associació Europea d'Universitats, que s'adjunta a un diploma d'educació superior amb la finalitat de millorar la transparència internacional i facilitar el reconeixement acadèmic i professional dels títols. En aquest document s'ofereix una descripció detallada sobre la naturalesa, el context, el contingut, el nivell i l'estatus dels ensenyaments seguits i completats amb èxit per l'estudiant.

T

Títol de grau (bachelor):

Primer títol universitari que ha de tenir un valor específic en el món laboral i ha de capacitar l'estudiant per a la incorporació al mercat de treball.

Títol de postgrau (master):

Segon títol universitari que implica una especialització en una àrea específica del coneixement, a la qual es pot accedir després d'haver cursat estudis de grau diversos.

Títols compartits (joint degrees):

Títols proposats i organitzats conjuntament per diferents institucions d'ensenyament superior.

Transparència:

Principi que, aplicat a l'ensenyament superior, fomenta la generació i difusió d'informació sobre les característiques que defineixen tant les institucions educatives com els programes i serveis que presten, amb l'objectiu de millorar la presa de decisions dels diferents agents acadèmics, polítics i socials que hi són vinculats.

9. Annex: La LUC i la promoció de l'europèïtzació i la internacionalització de les universitats catalanes

La Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya posa de manifest la voluntat de situar el sistema universitari de Catalunya en l'espai europeu d'ensenyament superior. Tenint en compte aquest aspecte, a continuació s'adjunta un extracte de la llei amb els articles que tenen com a objectiu el foment de l'espai europeu.

9.1. Accions relatives a la transformació de l'estructura dels ensenyaments universitaris

Article 9: Habilitats i competències

El contingut dels plans i els programes d'estudis ha de facilitar que l'estudiant, en acabar els estudis, hagi desenvolupat les habilitats i adquirit les competències que li permetin, amb un nivell elevat d'autonomia, integrar i interpretar dades fonamentals per a emetre judicis, tenir el seu propi capteniment social, científic i ètic, comunicar informació a tot tipus d'audiència i adquirir les capacitats necessàries per a continuar avançant en l'estudi i en la seva formació.

Article 10: Titulacions transversals

El departament competent en matèria d'universitats i les universitats públiques, i també les privades que s'acullin a la Programació universitària de Catalunya, mitjançant la Programació universitària de Catalunya, han de fomentar estudis que actuïn com a titulacions transversals amb la superació de les quals es pugui accedir als estudis que correspongui.

Article 13: Títols propis

1. Les universitats, mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, han d'impulsar i coordinar les mesures pertinents per a la progressiva i plena harmonització dels cicles d'estudis i les denominacions dels títols propis de les universitats al sistema europeu de titulacions.

Article 14: Educació superior al llarg de la vida

El departament competent en matèria d'universitats i les universitats, mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, han de vetllar perquè 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 a element de l'espai europeu d'ensenyament superior.

Article 16: Mesures d'adaptabilitat

1. El departament competent en matèria d'universitats i les universitats que participen en la Programació universitària de Catalunya han d'impulsar, d'acord amb la normativa vigent, les adaptacions curriculars necessàries per a la implantació a Catalunya de titulacions estructurades en els cicles establerts en el marc del sistema europeu d'ensenyament superior.
2. Als efectes de facilitar la mobilitat en l'espai europeu d'ensenyament superior dels estudiants i de les persones titulades, les universitats han d'adoptar, en relació amb llurs títols i d'acord amb la normativa vigent, mesures que tendeixin a:
 - a) Adaptar les modalitats cícliques dels ensenyaments a les línies generals de l'espai europeu d'ensenyament superior.
 - b) Adaptar les denominacions dels títols.
 - c) Procurar que la unitat de valoració dels ensenyaments de llurs plans d'estudis sigui el crèdit europeu o qualsevol altra unitat que s'adopti en l'espai europeu d'ensenyament superior.
 - d) Facilitar l'adaptació del sistema de qualificacions al marc europeu.
 - e) Adequar les altres qualificacions que es puguin adoptar en el marc de l'espai europeu d'ensenyament superior.

Article 17: Coordinació

El Consell Interuniversitari de Catalunya ha de coordinar els processos que portin a terme les universitats per a assolir la convergència europea en les titulacions.

Article 131: Funcions de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya

- i) Proposar mesures d'adaptabilitat dels plans d'estudis de les universitats als perfils professionals de la Unió Europea.

Disposició transitòria sisena: Adaptació curricular sobre l'espai europeu d'ensenyament superior

El departament competent en matèria d'universitats i les universitats públiques, mitjançant l'oficina sobre l'espai europeu d'ensenyament superior creada al si del Consell Interuniversitari de Catalunya, han de treballar en l'adaptació curricular dels diferents estudis per a adequar-los a la nova estructura cíclica europea. L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya pot acreditar les titulacions pròpies que posin en marxa les universitats en correspondència amb les titulacions establertes en el marc de l'espai universitari europeu.

9.2. Accions paral·leles que faciliten el procés d'integració a l'espai europeu

Article 4: Principis informadors

L'ordenació del sistema universitari de Catalunya es fonamenta en els principis següents:

- i) La coordinació d'accions per a assolir la plena integració de les universitats a l'espai europeu d'ensenyament superior i promoure les universitats de Catalunya a Europa i el món.

Article 6: Llengua

6. El Govern i les universitats, en l'àmbit de les competències respectives, han d'establir programes de foment del coneixement de terceres llengües que puguin incloure tant l'ús d'aquestes llengües en les activitats acadèmiques de la universitat com l'oferta d'assignatures específiques de cada titulació.

Article 11: Transportabilitat i mobilitat

2. Les universitats, mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, han de coordinar el règim de convalidacions i adoptar, d'acord amb la normativa vigent, les mesures pertinents per a facilitar la transportabilitat dels crèdits i la mobilitat dels estudiants en el marc del sistema universitari de Catalunya i de l'espai europeu d'ensenyament superior.

Article 15: Informació i transparència

1. Als efectes de fomentar l'espai europeu de titulacions, els diplomes i els títols que expedixin les universitats han d'ésser d'acompanyats pel suplement europeu del títol. Aquest ha de contenir els elements d'informació que garanteixin la transparència en relació amb el nivell i el contingut dels ensenyaments cursats, d'acord amb la normativa vigent.
2. El departament competent en matèria d'universitats i les universitats, mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, poden adaptar, d'acord amb la normativa vigent, el disseny del suplement europeu del títol a les especificitats del sistema universitari de Catalunya.

Article 21: Foment de la recerca

1. El Govern de la Generalitat i les universitats, com a part essencial del sistema de recerca, desenvolupament i innovació de Catalunya, han d'impulsar l'espai europeu de recerca i la presència activa de les universitats en aquest espai.

Article 33: Mobilitat

El departament competent en matèria d'universitats i les universitats públiques han de portar a terme les accions següents:

a) Adoptar mesures per a facilitar que els estudiants que hagin accedit a la universitat des de Catalunya puguin continuar els estudis en altres universitats d'Europa. A aquests efectes, d'acord amb la normativa vigent, s'han d'afavorir models d'accés i permanència que puguin ésser reconeguts i acceptats a les universitats de l'espai europeu d'educació superior.

Article 35: Acolliment

Les universitats han d'establir mecanismes d'acolliment i d'assessorament dels estudiants de nou accés, i també programes i activitats socials amb l'objectiu de facilitar-ne la integració en l'entorn universitari i en el coneixement del país, la seva llengua i la seva cultura.

Disposició addicional quarta

Oficina sobre l'espai europeu d'ensenyament superior

1. En el marc del Consell Interuniversitari de Catalunya, s'ha de crear una oficina amb l'objectiu de potenciar la plena integració de les universitats en l'espai europeu d'ensenyament superior.
2. Corresponen a l'oficina a què es refereix l'apartat 1 les funcions següents:

a) Actuar com a observatori, a Catalunya, de les tendències europees i internacionals d'ensenyament superior.

b) Proposar mesures per a adaptar les universitats, en els diferents àmbits, als continguts de l'espai europeu d'ensenyament superior.

c) Fer propostes per a adaptar els plans d'estudis al model d'estructures cícliques europees i internacionals.

d) Fomentar les relacions entre les institucions universitàries catalanes i les de la resta d'Europa.

Disposició addicional novena: Foment de la recerca, el desenvolupament i la innovació empresarials

El Govern de la Generalitat ha d'estimular i ajudar les empreses perquè augmentin els recursos que destinen a recerca, desenvolupament i innovació, tant els assignats a l'empresa mateixa com els de cooperació amb les universitats i els centres de recerca. Igualment, el Govern de la Generalitat ha de promoure la presència activa de les empreses en la recerca universitària i en l'espai europeu de recerca.

Disposició final segona: Aportacions a les universitats públiques

La Generalitat, amb l'objectiu de fer eficaç aquesta Llei i en el marc del Consell Interuniversitari de Catalunya, ha de fer un seguiment de les magnituds i els indicadors del sistema universitari de Catalunya en comparació del conjunt de l'espai europeu d'ensenyament superior, i impulsar

l'objectiu de la plena convergència amb Europa en l'horitzó del 2010 mitjançant les mesures de tota mena -jurídiques, econòmiques, financeres i de política científica- que siguin necessàries.

9.3. Mesures avaluadores i d'assegurament de la qualitat en el marc de l'espai europeu

Article 138: Finalitats de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

L'avaluació de la qualitat, la certificació dels processos i l'acreditació de l'aprenentatge dels ensenyaments del sistema universitari de Catalunya s'han d'orientar a llur adequació permanent a les demandes socials, als requisits de qualitat de formació universitària i a la millora contínua de llurs processos, en el marc de l'espai europeu d'ensenyament superior.

Article 140: Funcions de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

- c) L'acreditació dels ensenyaments en el marc de l'espai europeu de la qualitat.
- l) La promoció de l'avaluació i de la comparació de criteris de qualitat en el marc europeu i internacional.

